

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO E  
SEGUNDO CICLOS DE FORMAÇÃO: RUPTURA OU  
CONTINUIDADE DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL?**

**MARIA NORAELENA RABELO MELO**

FORTALEZA

2006

**MARIA NORAELENA RABELO MELO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO E  
SEGUNDO CICLOS DE FORMAÇÃO: RUPTURA OU  
CONTINUIDADE DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL?**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, com área de concentração em Avaliação Educacional.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Brendan Coleman McDonald

FORTALEZA

2006

**"Lecturis salutem"**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

Telma Regina Abreu Camboim - Bibliotecária - CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas - UFC\_\_\_\_\_

M486a

Melo, Maria Noraelena Rabelo.

Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação [manuscrito] : ruptura ou continuidade da avaliação tradicional ? / por Maria Noraelena Rabelo Melo. – 2006.

175 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 31/10/2006.

Orientação: Prof. Dr. Brendan Coleman McDonald.

Inclui bibliografia.

1-ENSINO FUNDAMENTAL – REGIME POR CICLOS – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE). 2- ENSINO FUNDAMENTAL – REGIME SERIADO – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE). 3-PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 4-APRENDIZAGEM.I- McDonald, Brendan Coleman, orientador.I.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III- Título.

CDD(21ª ed.) 372.126098131

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO E SEGUNDO  
CICLOS DE FORMAÇÃO: RUPTURA OU CONTINUIDADE DA  
AVALIAÇÃO TRADICIONAL?**

**MARIA NORAELENA RABELO MELO**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Presidente e Orientador: Prof<sup>o</sup>. Brendan Coleman McDonald - Ph.D

---

2<sup>a</sup> examinadora: Prof<sup>a</sup>. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - Dr<sup>a</sup>

---

3<sup>a</sup> examinadora: Prof<sup>a</sup> Ana Maria Fontenelle Catrib - Dr<sup>a</sup>

Fortaleza, 31 de outubro de 2006

Dedico este trabalho ao meu filho Lívio e aos meus pais Gerardo Melo e Consuêlo, que com muito esforço, conseguiram ‘formar’ seus filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Dr. Brendan Coleman McDonald, pela orientação segura, competente e pela postura generosa e flexível.

Às professoras Isabel Filgueiras Lima e Ana Maria Fontenelle Catrib que, no momento da qualificação, contribuíram com valiosas sugestões.

A todos os que fazem a Coordenadoria de Planejamento da Secretaria da Educação Básica do Ceará, por intercederem favoravelmente, principalmente, torcendo a favor da conclusão deste trabalho.

Aos amigos e companheiros da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis.

A Sylvia Coelho, pelo apoio, estímulo e orientação fundamentais na execução desse trabalho.

À escola na qual se desenvolveu a pesquisa – às professoras, diretora, coordenadora, supervisora e à secretária, que se dispuseram gentilmente a colaborar.

À professora Célia Felismino, pela amizade e revisão do texto.

À Coordenação e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC.

Aos meus familiares e a Dona Catarina pela presença, especialmente, nos momentos difíceis renovando e fortalecendo as minhas energias para continuar a caminhada.

E, sobretudo, agradeço a DEUS, por colocar todas essas pessoas ao meu redor.

Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola- ou qualquer tipo de reprovação –, mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Celso Vasconcelos

## RESUMO

O presente trabalho tem como foco a avaliação escolar na organização do ensino em ciclos, implantado pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (1998), como mecanismo para reverter a problemática da repetência, abandono escolar e distorção idade/série, na tentativa de resolver o antigo e grave fenômeno do fracasso escolar. Essa forma de reorganizar o ensino supõe um conceito de avaliação distinto da simples medida e de sua utilização restrita a decisões de aprovação ou reprovação do aluno, lógica própria do sistema seriado. Dessa forma, busca-se analisar a repercussão, na prática avaliativa do professor, das mudanças introduzidas na sistemática de avaliação da aprendizagem desenvolvida no primeiro e segundo Ciclos de Formação na rede estadual de ensino. A abordagem teórica pautou-se nos estudos realizados por autores que tratam da avaliação escolar na perspectiva sociológica. Adotou-se um procedimento metodológico de natureza qualitativa, por meio do estudo de caso em uma escola da rede pública estadual localizada em Fortaleza. Para a coleta de dados utilizou-se análise documental, a observação direta e entrevistas semi-estruturadas realizadas com a diretora, a coordenadora pedagógica, a supervisora, quatro professoras das turmas observadas e com duas coordenadoras da SEDUC. Os resultados mostram que, dadas as condições oferecidas às escolas e aos professores, a prática avaliativa exercida pelas professoras pouco sofreu alteração em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola. A permanência da centralidade na nota demonstra que as mudanças propostas pelo órgão oficial, quanto à concepção de avaliação, não estão ocorrendo. Dessa forma, a avaliação praticada, não está cumprindo o papel de formadora e de não seletiva e excludente.

Palavras-chave: avaliação escolar, ensino em ciclos, progressão continuada.

## **ABSTRACT**

This work is concerned with school evaluation and specifically the organization of education in cycles, implanted by the State Secretariat for Basic Education of Ceará in 1998, as a mechanism to revert the problem of academic failure, school abandonment and distortion of age/grades, in an effort to solve the old and serious phenomenon of school failure. This form of reorganizing the educational system demands a distinct concept of evaluation from that of simple measure and its restricted use of decisions to fail or approve the student. It demands a proper logic of the system in grades. Thus, we tried to analyze the results, in the practical evaluation by the teacher, of the changes introduced in the system of learning evaluation developed in the first and second Formation Cycles in the State of Ceará. The theoretical foundation was based on studies carried out by authors dealing with school evaluation from a sociological vision. A methodological procedure of a qualitative nature was adopted through a case study at a selected school in Fortaleza. For the collection of data, a documentary analysis was used, as well as a direct observation and interviews with the principal, the pedagogical coordinator, the supervisor, four teachers of the observed groups and two coordinators from the State Secretariat of Education of Ceará - SEDUC. The results show that the conditions offered to the schools and to the teachers caused almost no alteration in the practical evaluation by the teachers. The preoccupation with grades demonstrates that the changes proposed by the official agency, are not occurring. Thus, the present evaluation is not correct, but selecting and rejecting the students.

Word-key: pertaining to school evaluation, education in cycles, continued progression.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	-	Número de turmas e alunos por série/ciclo por turno-ano 2005.	76
QUADRO 2	-	Movimentação dos alunos no ano letivo de 2005 no primeiro e segundo ciclos.....	79
QUADRO 3	-	Indicadores Educacionais 4ª do Ensino Fundamental ano 2004.	80
QUADRO 4	-	Médias de desempenho na 4ª série em Português e Matemática – Brasil, Ceará, Fortaleza e escola pesquisada na Prova Brasil/2005.....	80
QUADRO 5	-	Metas anuais estabelecidas pela escola.....	82
QUADRO 6	-	Taxas de promoção, repetência e abandono na educação Básica da Rede Estadual – Ceará Ensino Fundamental.....	94
QUADRO 7	-	Distorção idade/série no Ensino Fundamental por série e dependência administrativa ano 2004.....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS

CA	-	Classe de Aceleração
CBA	-	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE	-	Conselho de Educação do Ceará
CENPEC	-	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CREDE	-	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
DC	-	Diário de Campo (observação)
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OEA	-	Organização dos Estados Americanos
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PRALET	-	Prorrogação do ano letivo
PROFA	-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCB	-	Referenciais Curriculares Básicos
SAEB	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SADRE	-	Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar
SAP	-	Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SEDUC	-	Secretaria da Educação Básica do Ceará
t8,t9,t10	-	Turmas formadas por alunos de oito, nove e dez anos de idade.
TAF	-	Tempo de avançar ensino fundamental
TAM	-	Tempo de avançar ensino médio

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E A EXPERIÊNCIA DO CEARÁ....	21
1.1 Antecedentes do regime de ciclos no país.....	21
1.2 Ciclo Básico de Alfabetização (CBA): da idéia de promoção automática a progressão continuada.....	25
1.3 O ensino em ciclos: as experiências de São Paulo e Belo Horizonte.....	27
1.4 Ciclos de Formação: a proposta do Ceará.....	31
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	36
2.1 Evolução conceitual da Avaliação.....	37
2.2 Avaliação da aprendizagem e o regime de seriação.....	40
2.3 Avaliação formativa: definição e características.....	47
2.4 Avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos.....	56
2.5 Avaliação da aprendizagem nos ciclos de acordo com as definições da SEDUC .....	58
3 A PRÁTICA AVALIATIVA NO CICLO DE FORMAÇÃO: DESVELANDO O COTIDIANO.....	69
3.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	70
3.2 A escola e os sujeitos pesquisados.....	73
3.2.1 O Projeto Pedagógico da escola.....	81
3.2.2 A sala de aula e as práticas avaliativas nas turmas observadas.....	82
3.3 Implementação da Proposta de Ciclos e da Avaliação: Condições oferecidas à escola e aos professores.....	93
3.3.1 A sensibilização e divulgação na comunidade escolar.....	95
3.3.2 A capacitação docente.....	97
3.3.3 Os Coletivos como espaço de formação dos professores.....	101
3.3.4 O Sistema de Acompanhamento Pedagógico - SAP.....	105
3.3.5 Os Referenciais Curriculares Básicos - RCBs.....	107
3.3.6 As Classes de Aceleração.....	110
3.4 Ciclos de Formação: possibilidades e limites.....	115
3.5 Avaliação no Ciclo de Formação: explorando o conceito, limites e Potencialidades.....	119
3.6 Avaliação no ciclo: o que mudou?.....	124
3.7 Avaliação na escola: obstáculos à viabilização da proposta.....	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	147
ANEXOS.....	151

## INTRODUÇÃO

No contexto do movimento de reestruturação das relações produtivas, intensificado na década de 80, visando à superação da crise estrutural vivida pelo capitalismo, a educação é considerada área estratégica na superação dos problemas sociais, como a desigualdade, o desemprego, a pobreza, como também um fator de desenvolvimento econômico.

Com base nesse pressuposto e no entendimento da necessidade de ajustar a educação às novas demandas da sociedade, no âmbito nacional, desencadeou-se na década de 90, fruto de acordos internacionais, um amplo movimento de reformas dos sistemas educacionais referenciadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N.º 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

De forma geral, as reformas na educação adotaram justificativas de cunho pedagógico, político e econômico. A Educação, nesse contexto, é entendida como um direito de todos. Assim, as ações implementadas visavam combater o fracasso escolar traduzido pelos altos índices de abandono, repetência e distorção série-idade.

O fracasso escolar é um fenômeno multidimensional constituído por fatores extra-escolares, como a situação socioeconômica do aluno e fatores intra-escolares que, atuando de forma conjunta, transformam desigualdades sociais em desigualdades de desempenho escolar (PERRENOUD, 2000, p. 25).

No que se refere à influência dos fatores intra-escolares na produção do fracasso escolar, destaca-se a inadequação da forma de organização da escola e seus correspondentes processos avaliativos. A organização seriada não se coaduna com as modernas teorias do conhecimento, cujas contribuições referem-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva do indivíduo, nos processos de aquisição do conhecimento.

A organização curricular seriada também é incompatível com os novos objetivos educacionais decorrentes dos avanços técnico-científicos ocorridos nas últimas décadas. Em vez da memorização de fatos e regras, prioriza-se agora a construção de competências, aprender a aprender, considerados objetivos de mais alto nível. Também não se coaduna com os ideais de democratização da educação e em última instância com a democratização da

sociedade.

A análise de dados educacionais do Brasil mostra que a história da educação pública em nível fundamental é marcada pela exclusão escolar, seja pelo não acesso de todas as crianças à escola ou porque nela reprovam ou dela evadem.

Estatísticas oficiais de 1990, relativas à repetência em 84 países, indicam que o Brasil ocupa a segunda posição no conjunto de quatro países — China, 7,5 milhões; Brasil, 5 milhões; Índia, 3,4 milhões; e México 1,3 milhões — que, juntos, concentravam quase metade da cifra correspondente a 35,6 milhões de repetentes no ensino fundamental (TORRES,2000).

Tomando como indicador o desempenho dos estudantes em avaliação internacional, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudante - PISA, constatamos que o Brasil ocupa posição extremamente desfavorável. O desempenho dos alunos brasileiros evidencia a incapacidade do sistema escolar público em promover aprendizagem satisfatória, especificamente, nos alunos de origem socioeconômica desfavorecida.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a cada dois anos, define o desempenho escolar como os resultados obtidos pelos alunos do ensino fundamental e médio, nas áreas básicas de Língua Portuguesa e Matemática, os quais são apresentados em uma escala de desempenho. Para a 4ª série, o nível adequado varia de 200 a 250 pontos em Língua Portuguesa e, em Matemática, de 250 a 300 pontos.

Os resultados do SAEB, realizado em 2003, mostram que a reprovação e o abandono são fatores de fluxo que interferem diretamente na aprendizagem. Na 4ª série quem nunca reprovou alcançou média de 180 pontos em leitura, aqueles que reprovaram apenas uma vez tiveram uma diferença de desempenho de 34 pontos, com 146 de média de proficiência. Entre os alunos que nunca abandonaram a escola, a média é de 172, contra 149 pontos dos alunos que abandonaram o estudo uma única vez.

Os resultados da aprendizagem pioram na medida em que o estudante foi reprovado ou abandonou a escola por mais de uma vez. O atraso escolar, consequência da reprovação e do abandono, figura como um dos fatores do baixo desempenho. Alunos na idade correta obtiveram média de 183 pontos na avaliação, e aqueles que tinham um ano de atraso, 20 pontos a menos na escala.

Os dados indicam que a reprovação e o abandono devem estar entre as principais preocupações dos gestores educacionais pelo impacto que têm na auto-estima do estudante e no seu aproveitamento escolar. Associando os dados de repetência com os dados de desempenho em testes internacional e nacional alcançados pelos alunos brasileiros, podemos concluir que a repetência não é sinônimo de seriedade no ensino, alta qualidade ou um mecanismo eficiente de aprendizagem, idéias predominantes no censo comum. No Brasil, já na década de 50, Almeida Júnior considerava preocupante a repetência e as formas de avaliação, vistas por ele como mecanismos seletivos da escola (DORNELES, 2000).

O processo de avaliação escolar tem sido apontado por diversos autores, como um dos fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar (ESTEBAN, 1999, 2001; FREITAS, 2003; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1996, 1996; LUCKESI, 1995; LUDKE & MEDIANO, 1997; PERRENOUD, 1999, 2000, 2004; VASCONCELOS, 1995, 1999). Essa produção tem resultado no surgimento de alternativas na perspectiva de construção de uma avaliação democrática, em que as mudanças são pensadas como parte de uma pedagogia da inclusão. É, portanto, no âmbito da discussão do fracasso escolar, concebido como uma forma de exclusão do direito social à educação, que se discutem outras possibilidades e sentidos para a prática de avaliação da aprendizagem escolar, comprometida com a inclusão e a serviço da construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno.

Visando transformar o quadro apresentado da realidade educacional brasileira, marcado por fatores que contribuem para o fracasso escolar, na década de 80, vários estados brasileiros adotaram medidas de reestruturação do ensino, introduzindo uma nova forma de organização escolar, visando romper com o sistema seriado.

A organização seriada tem na avaliação classificatória um dos seus sustentáculos. A avaliação constitui-se em mecanismo que referenda a decisão de aprovação ou reprovação do aluno, definindo quem avança, ou não, para as séries seguintes.

Assim, na década de 1990, muitos Estados (São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará entre outros) e municípios brasileiros adotaram propostas de reorganização do ensino em ciclos. A organização do ensino em ciclos pressupõe a não reprovação como forma de combater o fracasso escolar. A progressão continuada supõe outra forma de utilização da avaliação que, em princípio, produziria intensas modificações na escola, tanto do ponto de vista didático-pedagógico como do administrativo.

A possibilidade de reorganização do ensino em ciclos é vista como promissora e potencialmente significativa para a mudança na concepção e prática de avaliação, capaz de levar ao rompimento com a função classificatória e seletiva presente no sistema de ensino (PERRENOUD, 2004; SOUSA, 2000; VASCONCELOS, 1999).

Entretanto, o potencial e a viabilidade da proposta não prescindem da criação de circunstâncias de trabalho que favoreçam, com uma reflexão coletiva, a comunidade escolar. A construção de novas propostas deve garantir “que uma medida potencialmente tão valiosa para assegurar a democratização do ensino não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem escolar” (SOUSA, 2000:38).

No Ceará, várias medidas foram tomadas objetivando a correção do fluxo escolar. Essas foram intensificadas na década de 90, com o Programa de Correção de Fluxo (1990 – 1994), com a constituição de Classes de Aceleração (1996-1997) e a implantação dos ciclos (1998). Esses programas, embora tenham produzido algum efeito na redução da distorção idade/série, esta ainda permanece alta na rede pública de ensino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP indicam que na 4ª série do ensino fundamental, por exemplo, no ano de 1999, atingia 62,5 % dos alunos; em 2003, esse percentual foi reduzido para 37,2% dos alunos. No entanto, os efeitos qualitativos dessas medidas, na aprendizagem dos alunos, são questionáveis.

A organização do ensino em ciclos é uma tentativa de resolver esse antigo e grave fenômeno do fracasso escolar no sistema de ensino que, na sua complexidade, envolve fatores internos e externos à instituição escolar. Essa forma de reorganizar o ensino supõe um conceito de avaliação distinto da simples medida e de sua utilização restrita a decisões de aprovação ou reprovação do aluno, lógica própria da organização seriada.

Na organização em ciclos, a reprovação só ocorrerá, excepcionalmente, na transição de um ciclo para outro. No entanto, deve-se estar atento aos limites da progressão continuada que, na ausência de medidas complementares e de uma mudança mais sistêmica na instituição escolar, poderá gerar efeitos contraditórios, ou seja, diminuir a repetência sem assegurar aprendizagem. Neste sentido, a revisão do sistema de avaliação no meio escolar é uma necessidade inevitável para enfrentar o problema tanto da aprendizagem quanto da repetência.

Sabe-se, no entanto, que não é empreendimento fácil modificar concepções historicamente arraigadas. “A sociedade pode, inclusive, chegar a ver a repetência como uma

bênção, como uma complacente 'segunda oportunidade' que é oferecida àqueles que, de qualquer maneira, não 'são aptos' ou não estão 'maduros' para aprender" (TORRES, 2000:12).

Mudanças na avaliação da aprendizagem vêm alterar o cerne da cultura escolar, dada a centralidade que esta ocupa, atualmente, no processo de ensino. De modo geral, suscita resistência entre os agentes escolares e entre os próprios pais, fazendo com que a proposta seja parcialmente cumprida ou não saia do papel.

Nas tentativas de redefinição da avaliação em curso, Esteban (1999) identifica três perspectivas: As propostas do MEC, cujo padrão é definido pela avaliação quantitativa, pautam-se pelo discurso da qualidade, quantificação do desempenho, servindo como um mecanismo de controle.

A segunda perspectiva, denominada de modelo híbrido, baseada no modelo qualitativo, agrupa propostas distintas e até opostas, ou seja, uma em que a avaliação permanece como instrumento de controle, de adaptação e seleção e, a outra, que busca romper essa lógica. Embora querendo combater a exclusão, ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, decorrendo daí soluções superficiais. Nesse caso, o controle é exercido de forma aparentemente democrática e a seleção resulta de um processo que analisa o sujeito em sua complexidade para adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social. Essas propostas, embora visem objetivos diferentes, acabam por produzir efeitos semelhantes.

Embora essa perspectiva avaliativa tenha avançado quanto à concepção de aprendizagem, que passou a ser vista como um processo, relativizando a dicotomia entre erro e acerto e o tempo escolar levar em conta os ritmos individuais, ainda permanece a existência de um ritmo considerado mais adequado e o olhar negativo para o erro, portanto não rompem com as práticas de classificação, muito embora se modifiquem seus termos.

Algumas vezes se abandona à escala de 0 a 10, ou de A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como 'ótimo', 'bom', ou 'regular'. Mas frequentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados (ESTEBAN, 1999, p.13).

Na terceira perspectiva, apontada pela referida autora, a avaliação é pensada como parte de uma pedagogia multicultural, democrática que concebe a escola como um lugar onde convivem diversas culturas. Portanto, a avaliação deverá se fundamentar na heterogeneidade

real e não na homogeneidade inexistente.

O documento A Reforma da Educação Básica no Ceará: uma construção coletiva, que trata da reforma do sistema de ensino da rede estadual, ocorrida no período de 1995 a 2000, situa os avanços registrados no âmbito de gestão educacional e do desenvolvimento técnico-pedagógico. Neste último, é destacada a implantação dos ciclos de formação, universalizado na rede estadual, no ano 2000, com o intuito de melhorar a qualidade da educação de forma a repercutir no índice de rendimento dos alunos (NASPOLINI, 2001).

Na Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação do Ceará, destaca-se a importância da avaliação formativa, diagnóstica, voltada para a construção do sucesso escolar buscando superar a seletividade. Afirma-se a necessidade de superar o atual modelo, classificatório, coercitivo e discriminatório da avaliação.

Para que se alcance tal propósito, afirma-se a necessidade de mudanças na postura do professor propiciando ao aluno um processo de conhecimento mais criativo e, por conseguinte, um processo de avaliação mais criativa.

Teoricamente, os argumentos que embasam a proposta de ciclo e da avaliação são defensáveis. Porém, no cotidiano das escolas, há uma distância entre o que é proposto e o realizado. O período compreendido entre os anos de 1998/2004 foi particularmente fértil em discussões e polêmicas geradas pelas injunções na sistemática de avaliação da aprendizagem, merecendo, portanto, uma análise da proposta implementada.

Neste sentido, as diretrizes emanadas da Secretaria da Educação Básica do Ceará - SEDUC, as quais propõem mudanças na sistemática de avaliação, merecem um olhar mais atento aos discursos e às práticas, buscando identificar se mantêm a perspectiva quantitativa e classificatória da avaliação, através de reformas superficiais, ou se realmente buscam construir uma perspectiva democrática de avaliação.

Constata-se, neste sentido, uma lacuna quanto à repercussão da proposta de avaliação da aprendizagem escolar implementada a partir de 1998, pela SEDUC nos ciclos e as mudanças que se seguiram em 2000 e 2004.

Portanto, considerando que o professor é o elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem, faz-se oportuno avaliar a repercussão, na prática avaliativa do professor, das mudanças introduzidas na sistemática de avaliação da aprendizagem, desenvolvida no

primeiro e segundo Ciclos de Formação na rede estadual de ensino.

Os objetivos pretendidos na pesquisa são: a) verificar as condições de implementação da proposta de avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo Ciclos de Formação; b) investigar como as práticas de avaliação da aprendizagem foram afetadas pela implantação dos ciclos; c) conhecer a percepção dos professores sobre ciclo e avaliação da aprendizagem; d) identificar quais os aspectos do funcionamento da escola que dificultam o desenvolvimento do processo avaliativo proposto. Os referidos objetivos, inclusive o que se pretende de forma mais geral com a pesquisa, estão apresentados de forma destacada mais adiante.

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, através do estudo de caso. A pesquisa realizou-se em uma escola da rede pública estadual localizada em Fortaleza. Sua escolha se justifica pela manutenção da forma de organização do ensino em ciclos. Para a coleta de dados, utilizou-se análise documental, a observação direta e entrevistas semi-estruturadas realizadas com gestores e professores.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, trata-se a Proposta Pedagógica da Organização do Ensino em Ciclos no Brasil. Discutem-se seus pressupostos, relatando experiências realizadas com organização não seriada do ensino que o antecederam. Mostra que a discussão no Brasil é muito antiga, pois teve início na década de 1920. Resultados de estudos avaliativos das experiências vividas em estados com a promoção automática são mostrados. As experiências de São Paulo e Belo Horizonte são apresentadas de forma destacada pela abrangência com que foi implantado em suas redes de ensino e especificamente Belo Horizonte pela influência que exerceu na proposta de ciclo adotada no Ceará. Ainda nesse capítulo é apresentada a proposta do Ceará.

O segundo capítulo, intitulado Avaliação da Aprendizagem Escolar: possibilidades e limites, utiliza as reflexões de Penna Firme (1994) sobre cem anos de avaliação educacional, para apresentar de forma sucinta a evolução conceitual da avaliação.

Expõe o pensamento de autores que comungam com a idéia da necessidade de dar um outro significado à avaliação da aprendizagem escolar diferente da idéia de medida e de classificação. Utilizando uma abordagem sociológica da avaliação, mostram como a prática avaliativa desenvolvida na escola contribui para a produção do fracasso escolar.

Dentre os autores, são revisitados Luckesi (1995) com a perspectiva de uma avaliação

diagnóstica, identificando avanços e servindo a tomada de decisões; Hoffmann (1996) enfatiza a avaliação mediadora que tem na relação dialógica da avaliação seu fundamento e se volta para o acompanhamento do processo de construção do conhecimento; Esteban (2001) contrapõe a avaliação classificatória e excludente à avaliação como prática de investigação em que o erro é visto como um indício do processo de construção do conhecimento; Vasconcelos (1995), através de uma concepção dialética da avaliação, busca a síntese entre os sujeitos passivo da educação tradicional e ativo da educação nova em direção ao sujeito interativo. Defende que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a aprendizagem dos alunos.

Discutem-se as lógicas da avaliação no regime de seriação e nos ciclos. Freitas (2003) aponta a função da avaliação na escola no contexto da sociedade capitalista e da seriação, fazendo um alerta para maior incidência da utilização do aspecto informal da avaliação na progressão continuada.

Perrenoud (2004) defende que na organização do ensino em ciclos a avaliação formativa tem a função de otimizar a aprendizagem, ajudar o aluno a se desenvolver. A avaliação formativa regula as aprendizagens, sendo parte de uma pedagogia diferenciada com propósitos, sobretudo de combater o fracasso e a desigualdade na escola. Hadji (2001) advoga a necessidade da avaliação formativa, baseando-se no princípio de que a avaliação deve auxiliar a aprendizagem. Impasses para a concretização de uma avaliação formativa são apontados pelos autores.

O terceiro capítulo, intitulado A Prática Avaliativa no Ciclo de Formação: desvelando o cotidiano, aborda a metodologia da pesquisa, a caracterização da escola pesquisada, a caracterização dos sujeitos pesquisados, o relato do estudo de caso e os instrumentos utilizados que foram: entrevista semi-estruturada, observação em sala de aula, e análise documental.

A entrevista semi-estruturada abordou questões básicas sobre dois eixos que interessavam a pesquisa: ciclo de formação e avaliação da aprendizagem.

Na análise documental foram examinados documentos oficiais de autoria da SEDUC, Pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, Projeto Pedagógico da escola, e diário de classe das professoras observadas.

Espera-se, dessa forma, contribuir para o debate em torno da transformação da avaliação, em uma prática de inclusão, bem como agregar informações que possam ser úteis aos gerenciadores do sistema educacional do Ceará.

**Objetivo Geral:**

Avaliar a repercussão, na prática avaliativa do professor, das mudanças introduzidas na sistemática de avaliação da aprendizagem, desenvolvida no primeiro e segundo Ciclos de Formação na rede estadual de ensino.

**Objetivos Específicos:**

- Verificar as condições de implementação da proposta de avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo Ciclos de Formação.
- Investigar como as práticas de avaliação da aprendizagem foram afetadas pela implantação dos ciclos.
- Conhecer a percepção dos professores sobre ciclo e avaliação da aprendizagem.
- Identificar quais os aspectos do funcionamento da escola que dificultam o desenvolvimento do processo avaliativo proposto.

# **1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E UMA EXPERIÊNCIA DO CEARÁ**

Para uma melhor compreensão do atual estágio em que se encontram as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem nos ciclos e, considerando a influência das experiências de outros estados na proposta adotada pelo Ceará, apresenta-se um relato das discussões suscitadas em outros períodos sobre a progressão continuada. Relata-se, também, a experiência desenvolvida em São Paulo e Belo Horizonte, mostrando os resultados apontados em estudos que avaliaram essas experiências.

## **1.1 Antecedentes do regime de ciclos no país**

A proposta de ciclo tem sido alvo de muitos questionamentos por parte dos atores sociais diretamente envolvidos, como professores, alunos e pais. As maiores críticas têm relação com a sistemática de avaliação da aprendizagem e a progressão continuada que, em suas opiniões possibilita ao aluno ‘passar de ano sem aprender’, provoca o desinteresse do aluno em estudar, levando a uma queda da qualidade do ensino.

O regime de ciclo, como forma de organizar a escolarização formal, apareceu de forma mais intensa na última década, estimulado pela promulgação da LDB N.º. 9394/96, que expressa em seu artigo 23:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriado, 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.

Muito embora a possibilidade de organizar o ensino de forma não seriada está posta desde a LDB N.º 4024, de 1961, com o caráter experimental, e na Lei N.º 5692, de 1971, em que é explicitada como uma alternativa (SOUSA, 2000).

A substituição da organização escolar seriada por ciclos tem como objetivo regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, possibilitando a todos a terminalidade do ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e o ensino

de qualidade.

As primeiras tentativas de introdução nas redes escolares ocorreram na década de 60 em períodos, lugares e circunstâncias diferentes, muito embora, ao longo do tempo, tenham recebido denominações diversas - geralmente associadas a propostas de promoção automática, progressão continuada e avanços progressivos. Também assumiu conotações variadas, pois cada proposta de governo sobre os ciclos “redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente” (BARRETO & MITRULIS, 2004, p.189).

A defesa de alguns pressupostos dos ciclos escolares ocorre desde os anos 20, sendo que as discussões, inicialmente, se deram em torno da promoção automática. A bibliografia nacional aponta Sampaio Dória e Oscar Thompson como os primeiros defensores da idéia de eliminação da retenção escolar no contexto das escolas paulistas, em face da grave situação ocasionada pelo fraco desempenho do sistema de ensino.

Assim, em 1918, o ‘Anuário do Ensino’ do Estado de São Paulo reproduz a recomendação de Sampaio Doria de que todo aluno que tivesse freqüentado o ano escolar fosse promovido ao segundo ‘período’, “só podendo os atrasados repetir o ano, se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (ALMEIDA JÚNIOR apud BARRETO & MITRULIS, 1999, p.29).

Em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, participando da Conferencia Interestadual do Ensino do Estado de São Paulo, considera a promoção em massa uma medida adequada.

No entanto, a promoção automática não chegou a se concretizar neste período, ficando por muitos anos esquecida, muito embora a repetência e a evasão escolar atingissem proporções consideráveis no país: de cada cem (100) crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário.

As discussões sobre a promoção automática retornam à cena no plano nacional, na década de 50, influenciadas pela participação de educadores brasileiros em uma Conferência realizada em Lima, no ano de 1956, promovida pela Unesco, em colaboração com a Organização dos Estados Americanos - OEA.

Na referida conferência, discutiu-se o fenômeno das reprovações na escola primária da

América Latina e divulgou-se medida para combatê-la adotadas com sucesso em países como a Inglaterra e Estados Unidos. Destaca-se a participação na Conferência de Almeida Júnior, responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções. Meses depois, Almeida Júnior profere palestra no I Congresso Estadual de Ribeirão Preto abordando o tema “Repetência ou promoção automática?” em que defende a promoção automática e aponta as repercussões negativas da reprovação. No entanto a defesa da promoção automática era feita com cautela e mediante uma série de recomendações a serem observadas para sua implantação “sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto” (Idem, 1999, p.30). As recomendações referiam-se a: obter a adesão e promover o aperfeiçoamento dos professores com antecedência, modificar a concepção vigente de ensino primário que era de instituição seletiva, rever programas e critérios de avaliação, aumentar o tempo da escolaridade primária e assegurar a sua obrigatoriedade. Não seria, portanto, uma medida isolada.

Esse período foi marcado por intensos debates com manifestações que apresentavam as vantagens e as desvantagens da promoção automática. Os argumentos em defesa da promoção automática baseavam-se no campo social, político e econômico. Os opositores da idéia da promoção automática mostravam preocupações semelhantes à dos que se opõem na atualidade, ou seja, de resultar na adoção de uma medida isolada descomprometida com a aprendizagem do aluno.

Temia-se que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências [...] embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolares, não afetariam de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema (BARRETO e MITRULIS 1999, p. 22-33).

As primeiras experiências de promoção automática no Brasil ocorreram nas décadas de 1960 e 1970, nos estados de Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul, há também registros de adoção, em 1958, de uma modalidade destinada a alunos com dificuldades.

Pernambuco adotou a organização por níveis na escola primária, em 1968, com justificativa de base psicológica e inspirada em movimento curricular vigente nos Estados Unidos. Na experiência de São Paulo, ocorrida no mesmo ano, a reforma do ensino primário implantou a Organização em Níveis eliminando a reprovação na 1ª e 3ª séries, retornando à

seriação em 1972. Para Ambrosetti e Arelaro apud Mainardes (2001, p. 43), o retorno à seriação deveu-se a razões distintas. O primeiro autor considera que foi motivado por resistência e rejeição dos professores, enquanto o outro atribui tal fato a motivos de ordem política, ou seja, o grupo favorável à medida é acusado de subversão e afastado em maio de 1970, sob a alegação de que a Lei 5692/71 orientava que o currículo fosse organizado em séries anuais (MAINARDES, 2001, p.43).

A hipótese do retorno à seriação por motivação política nos parece mais realista e convincente por dois motivos: primeiro o caráter democratizante da proposta conflitava com o modelo político que se instalava. Segundo, a organização não seriada do ensino é posta como alternativa na Lei 5692/71 em que se lê no artigo 14, parágrafo 4º: “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.” Portanto, utilizá-la como argumentação para o retorno à seriação é, no mínimo, incoerência. Quanto ao caráter democratizante da organização em níveis,

Partia-se do pressuposto que a essência da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis. Na recusa de um modelo único para a implantação dos ciclos, *conclamava-se o professor para, autonomamente, construir seu próprio modelo* (sic) (BARRETO & MITRULIS, 1999, p. 35).

Na rede estadual de Santa Catarina, a adoção do Sistema de Avanços Progressivos ocorreu de 1970 a 1984, inicialmente nas 1ª e 5ª séries e, gradativamente, atingiu todo o ensino de 1º grau. A implantação foi justificada no âmbito da psicopedagogia e do aspecto econômico. Não gerando os resultados esperados, segundo as avaliações realizadas durante a realização do Congresso Estadual de Educação em outubro de 1984, seus participantes exigiram a extinção do sistema.

No Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, vigorou o Bloco Único com a passagem automática da 1ª para a 2ª série. Após sua extinção, a classe de alfabetização compôs com a 1ª série um período maior- dois anos- para o aluno se alfabetizar, instituindo-se 9 anos para o primeiro grau.

O insucesso das experiências com a promoção automática acarretou o descrédito nessa idéia. Para Mainardes (2001), o regime de promoção automática fracassou por não ter sido

acompanhado das condições necessárias para o seu pleno funcionamento. Para o referido autor, as falhas comuns às diversas experiências foram a ausência de discussão prévia com os professores, insuficientes estratégias de capacitação docente e não oferecimento de condições necessárias. No âmbito pedagógico, constatou-se a dificuldade dos professores em lidar com classes heterogêneas, indicando que esse aspecto não pode ser negligenciado na implantação de propostas com promoção automática.

## **1.2 Ciclo Básico de Alfabetização - CBA: da idéia de promoção automática à progressão continuada**

A despeito da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em estados brasileiros, onde partidos de oposição ascendeu ao poder ter cometido às mesmas falhas e equívocos da promoção automática, o CBA “marcou uma ruptura com a idéia da simples promoção automática, subsidiando a possibilidade da implantação do ensino por ciclos nas demais séries do Ensino Fundamental” (MAINARDES, 2001, p.45).

A implantação do Ciclo Básico em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988) pautou-se no discurso da mudança na Educação, atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino. Basicamente, as propostas consistiam em: mudar o enfoque da avaliação que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas; oferecer estudos complementares para alunos em dificuldades; capacitar os professores e alterar a concepção e a prática de alfabetização incorporando teorias mais avançadas.

As avaliações das experiências com os CBA, realizadas por Nébias e Bonel, apontaram algumas evidências. Os referidos autores (1990; 1993) apud Mainardes (2001) adotam posições contrárias frente aos estudos avaliativos da proposta de São Paulo. Enquanto a primeira conclui que o Ciclo Básico representou um avanço na democratização do ensino, o segundo conclui que, ao contrário de promover a integração, propiciou a segmentação, inclusive da avaliação do aluno, havendo ausência da prática de avaliação. Por outro lado, mesmo não atingindo o propósito pleno, houve maior permanência dos alunos na rede.

Em Minas Gerais, o relatório de avaliação do CBA aponta que as escolas ainda não

havam entendido o significado social e pedagógico do trabalho de alfabetização proposto, ocorrendo o fenômeno do “adiamento da reprovação” e que o processo de implantação, implementação e assimilação da proposta do CBA revelou-se insuficiente (Idem, 2001, p.46). A taxa de reprovação na 1ª série, que antes era de 50%, baixou para 20%; enquanto a repetência na 2ª série era de 3% subiu para a faixa de 40% a 45%.

No Paraná, o CBA também não repercutiu positivamente quanto à reversão dos índices de retenção. Apesar dos aspectos negativos apontados pelas avaliações do CBA, nos três estados, Mainardes (2001, p.47) considera que:

No plano pedagógico, as mudanças ocorridas nesses Estados constituíram-se, inegavelmente, em avanços importantes na busca e consolidação de uma prática transformadora na alfabetização [...] a promoção automática, em sua versão atualizada, no CBA desses Estados, foi complementada com referencial teórico para a prática pedagógica e com medidas auxiliares [...] tais condições trouxeram novo sentido à promoção automática, retirando o caráter de medida isolada e pontual.

A mudança pedagógica advinda da introdução do Ciclo Básico, acima referida, resultou em significativas mudanças na concepção da avaliação da aprendizagem, passando a considerar as variáveis presentes no contexto escolar que poderiam afetar o rendimento do aluno ao invés de focalizá-lo isoladamente. Segundo Barreto e Mitruilis (2001, p. 201):

No bojo da orientação construtivista, a concepção diagnóstica e formativa da avaliação, advogada pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, encontrou guarida. A idéia da avaliação reduzida à mediada de rendimento, tão fortemente associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelas vertentes comportamentalistas, cedeu espaço a uma atenção especial aos processos educativos e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como operavam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimento do aluno [...] se a mudança do eixo da avaliação não foi apanágio do regime de ciclos, a reorganização da escola, imbricada na introdução dessa modalidade de organização, criou um substrato mais favorável à prática da avaliação formativa [...] posto que a idéia de ciclos encarecia a idéia de continuidade da aprendizagem.

A progressão continuada impõe um novo significado à avaliação da aprendizagem, isto porque supõe tratar o conhecimento como processo, construção, sendo incompatível com a idéia de interrupção. Procura-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação.

Poli (1998) apud Mainardes (2001, p.36) estabelece a diferença entre promoção

automática e progressão continuada a partir de três aspectos: não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo. Ausentes os três itens, configura-se promoção automática.

A partir da década de 1990, a proposta de ciclos estendeu-se a todo o ensino fundamental em vários estados brasileiros, juntamente com a progressão continuada. A ressignificação da avaliação é necessária para a viabilização da proposta, daí a avaliação ter se tornado um dos aspectos mais polêmicos, sendo questionada por professores, alunos e pais.

### **1.3 O ensino em ciclos: as experiências de São Paulo e Belo Horizonte**

Na década de 1990, a vitória do Partido dos Trabalhadores - PT em importantes capitais do país favoreceu a introdução nesses municípios dos ciclos escolares com características inovadoras, destacando-se as redes municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Os princípios de participação e gestão democrática orientaram os projetos educacionais dessas capitais, traduzindo a postura política dirigida para a problemática do 'social' advinda do partido dos trabalhadores ao qual pertenciam os prefeitos eleitos dessas capitais (BARRETO & SOUSA, 2004).

Todavia, para Barreto & Mitrulis (2004), as mudanças mais radicais no ensino, com repercussões no âmbito nacional, ocorreram nas prefeituras de São Paulo e Belo Horizonte. No município de São Paulo, a implementação dos ciclos no ensino fundamental ocorreu em 1992 e foi estruturado em três ciclos: inicial (1ª, 2ª e 3ª séries), intermediário (4ª, 5ª, 6ª séries) e final (7ª e 8ª séries). A necessidade de avaliação contínua e qualitativa é destacada. Os resultados deveriam ser registrados em relatórios semestrais e discutidos com os alunos e seus responsáveis. Os registros síntese do desempenho escolar passaram de notas para conceitos. A reprovação só ocorreria ao final de cada ciclo, neste caso o aluno repetiria o último ano do ciclo.

Até o ano de 1996, a proposta manteve-se formalmente inalterada. No entanto, não houve investimento em sua consolidação, isto em função da alternância de partidos no poder e das diferenças ideológicas entre os grupos gestores. Inclusive, através de iniciativas que

colocavam em questão a validade dos ciclos, tal como a consulta feita aos professores, em 1994, acerca de sua manutenção, ou “a tentativa, no início do governo, de implantar a Qualidade Total como referência para a gestão do sistema” (BARRETO e SOUSA, 2004, p.12).

Em 1998, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implanta ciclos de aprendizagem organizados em dois blocos: da 1ª à 4ª e da 5ª à 8ª série. Para acompanhar o agrupamento da rede estadual, a rede municipal altera, através de decreto, a organização dos ciclos, que passam a ser apenas dois.

Fazendo uma revisão dos estudos realizados sobre a proposta de ciclo na rede municipal do Estado de São Paulo, Barreto e Sousa (2004) concluem que as escolas não têm recebido o devido aporte de recursos nem o apoio pedagógico condizentes com as novas exigências de atendimento, acrescentando: “Os ciclos na capital de São Paulo tendem a funcionar como meros arranjos organizacionais que impedem a reprovação dos alunos. Continuam assim a reproduzir a lógica da escola seriada, sem conseguir mudar sua face” (BARRETO e SOUSA 2004, p. 14).

No que se refere às mudanças em relação ao conceito de avaliação na rede estadual de ensino de São Paulo, implantada em 1998, a pesquisa realizada por Bertagna (2003) mostra que esbarram na não preparação, envolvimento e orientação dos professores. Evidenciou-se que os professores incorporaram um discurso inovador próximo ao propagado e orientado pela Secretaria da Educação, mas ao descreverem como realizam evidenciaram aspectos relacionados à classificação e seleção, mesmo não compreendendo muito claramente o comprometimento desta prática e, portanto, com poucos reflexos de mudança da cultura avaliativa. Segundo Bertagna, “persiste a cultura da classificação. Mesmo com a aprovação dos alunos, estes eram, formal e informalmente, diferenciados nas turmas” (2003, p. 422).

Os dados revelaram ainda a dificuldade dos professores em realizar uma avaliação formativa. Outras dificuldades apontadas pelos professores se relacionavam às condições de trabalho, às classes numerosas que dificultavam o trabalho individualizado, principalmente nos anos iniciais da alfabetização e ao ato de julgar em si.

A proposta político-pedagógica nomeada Escola Plural, de Belo Horizonte, foi implantada em 1995. A fundamentação do projeto incorporou de forma consistente e articulada aspectos relevantes do ideário contemporâneo da educação, formulado em torno de

eixos norteadores. O projeto está estruturado em quatro núcleos vertebradores, a saber: eixos norteadores do ensino; reorganização dos tempos escolares mediante a criação dos ciclos de formação; processos de formação plural e ressignificação da avaliação (BARRETO e SOUSA, 2004).

Chamados de ciclos de formação ou ciclos de desenvolvimento humano, sua estruturação observou as etapas do desenvolvimento humano que compreende os períodos característicos da infância, da puberdade e da adolescência. Tendo como eixo a vivência sociocultural de cada idade, foram criados três ciclos de três anos cada um, agregando grupos de aluno da mesma faixa etária. O Ciclo de Formação não se reduz à lógica do ensino-aprendizagem, mas fundamenta-se no desenvolvimento global do aluno, buscando uma visão mais integrada, atentando para a auto-estima e para a construção da identidade do educando nos grupos de socialização.

A possibilidade de o aluno que não atingiu o desenvolvimento em todas as dimensões permanecer mais um ano no ciclo era prevista, mas, a princípio, deveria permanecer com seus pares da mesma idade, não dando margem à multirrepetência no último ano do ciclo, comum em algumas experiências. Para Barreto e Mitrulis (2004, p. 205), esse fato “possibilitava a afirmação de que a repetência não era solucionada, apenas postergada na organização por ciclos”.

Vale ressaltar que, ao ser retomada a discussão sobre a eliminação da reprovação iniciada no começo do Século XX, como vimos anteriormente, buscou-se estabelecer a diferença entre a idéia da promoção automática, já desgastada pelos efeitos negativos quando adotada, e a proposta da progressão continuada.

Entretanto, Alavarse (2003) alerta que Estados e Municípios brasileiros têm utilizado uma nomenclatura comum (ciclos), para diferentes iniciativas de organização do ensino opostas à seriação, o que remete à reflexão do significado das mudanças propostas. Diante dessa realidade, surgem divergências conceituais em torno da concepção de ciclo.

Exemplificando, Freitas (2003) nomeia a proposta de São Paulo de progressão continuada e a proposta da “Escola Plural” de Belo Horizonte de ciclo. Segundo o referido autor, ambas são formas de resistir à lógica excludente da escola, mas com profundidades diferentes.

Trata-se da diferenciação entre a estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno e de agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno [...]. A primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental- destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com mediadas de apoio [...] (FREITAS, 2003, p. 9).

O referido autor considera os ciclos um processo de resistência dos professores, alunos e pais à lógica excludente da seriação e não como uma mera solução pedagógica para o enfrentamento do mau desempenho do aluno. Freitas situa a progressão continuada dentro da concepção de escola compensadora das desigualdades sociais. A origem dos diferentes desempenhos dos alunos, nessa concepção, é a unificação do tempo para pessoas que têm ritmos diferentes de aprendizagem. Dessa forma, a solução para o fracasso escolar seria diversificar o tempo e as atividades, oferecendo aos alunos ajuda diferenciada.

Assumindo a mesma perspectiva de Freitas, Miguel Arroyo (1999) apud Celistre (2002), um dos principais idealizadores da organização em ciclos no Brasil, da Proposta da 'Escola Plural' e que foi a referência adotada na proposta do Ceará, não reduz os ciclos à idéia de progressão continuada, a ritmos e tempos de aprendizagem. Retoma uma concepção mais humanista de educação orientada para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades.

Seguindo a mesma linha de estabelecer diferenciação entre as propostas, adotando como critério sua capacidade de operar transformação na escola, Perrenoud (2004) identifica duas concepções norteadoras das experiências de implantação de ciclo: a conservadora, em que não há mudanças na prática e na organização do trabalho escolar, pois operam as mesmas categorias mentais da seriação, e outra considerada verdadeira inovação pela capacidade de produzir profundas mudanças nas práticas e na organização do trabalho. Diferencia ainda o referido autor ciclos de estudo e ciclo de aprendizagem. O primeiro é definido como uma série de etapas anuais, formando um conjunto com unidade de concepção e estruturação e, o segundo, como uma ruptura radical com as etapas anuais em que a noção de reprovação perde o sentido.

Resultados de estudos que avaliaram a proposta da 'Escola Plural' revelam que um dos fatores determinantes da mudança foi o seu nível de aceitação pelos professores. "Nas escolas onde os professores se mostravam mais resistente às mudanças consistiram em pequenos arranjos burocráticos para atender as exigências dos órgãos oficiais" (SILVA e MELLO,

2001, p.5).

Barreto e Mitrulis (2004) apontam que o aspecto mais problemático revelado nos estudos refere-se à eliminação da reprovação. Os professores, em especial os das últimas séries do ensino fundamental, afirmam ter perdido poder e controle da situação de ensino, ficando difícil o manejo de classe. Os pais dos alunos se dividem quanto à aceitação da não reprovação. Uns a consideram positiva por evitar a tensão e desgaste do aluno, outros acham que a reprovação evitaria o aluno avançar sem ter aprendido. Em relação à opinião dos alunos sobre essa questão, Glória, pesquisando sobre a prática da não retenção, revela:

[...] no discurso dos alunos surge a todo o momento, a idéia de que a não retenção escolar 'é ruim' porque os tornaria menos interessados e irresponsáveis em relação aos estudos [...] internalizam a crença de que, caso houvesse reprovação, eles se sentiriam 'obrigados' a estudar e se tornariam alunos melhores do que são no momento [...] persiste a convicção de que estudariam mais, se fossem mais exigidos e estivessem sujeitos a 'tomarem bomba' (GLÓRIA, 2002, p. 10).

O breve relato da experiência com ciclos nas redes de ensino de São Paulo e Belo Horizonte nos leva à constatação da complexidade que envolve a transformação das práticas educativas. Pelo exposto, nos parece que as condições necessárias para a implementação com êxito de propostas que envolvem a progressão continuada, sugeridas desde o início do século XX, até hoje não foram atendidas pelos governos que a implementaram.

Nesse sentido, pode-se considerar que a implantação dos ciclos escolares como medida para solucionar o problema das altas taxas de reprovação nas escolas públicas brasileiras tem sido, cada vez mais, uma política educacional hegemônica e considerada alternativa importante por gestões das redes públicas de ensino, independente da orientação político-partidária.

#### **1.4 Ciclos de Formação: a proposta do Ceará**

Reunir os documentos referentes à proposta dos ciclos de formação e a sua proposta de avaliação permite entender como essa foi implantada para, posteriormente, compreender como foi encaminhada na escola e as mudanças que lá se efetivaram.

Seguindo a tendência das reformas, a gestão que se inicia na SEDUC em 1995 sintetiza

no *slogan* ‘Todos pela Educação de Qualidade para Todos’ a política educacional para o período 1995-1998. O plano para a educação deste período é apresentado em três vertentes, uma das quais ‘Educação de Qualidade’, que está voltada para o desafio de viabilizar a permanência com sucesso do aluno na escola. Nessa vertente, destacam-se ações de gestão educacional e da área técnico-pedagógica, no âmbito da qual se dá a implantação dos Ciclos de Formação.

A organização do ensino em Ciclos de Formação no Estado do Ceará foi instituída pelo Conselho Estadual de Educação, através do parecer 1014/98, estruturando o Ensino Fundamental em quatro ciclos: o primeiro ciclo com duração de três (3) anos e o segundo, terceiro e quarto ciclos com duração de dois (2) anos.

A Secretaria da Educação seguiu o caminho da implantação gradativa, conforme os Referenciais Curriculares Básicos (RCB’s, 1997, p. 36). Em 1998, implantação do primeiro e segundo ciclos em 40% das escolas da rede estadual; em 1999, primeiro e segundo ciclos introduzidos em mais 40% das escolas da rede estadual, e terceiro e quarto ciclos, nas escolas que implantaram o primeiro e o segundo, em 1998. A introdução dos quatro ciclos no conjunto da rede seria consumada no ano de 2000, no entanto “dados do censo escolar desse ano revelam, contudo, que a organização em ciclos ainda abrange apenas cerca de 60% das escolas estaduais cearenses” (BARRETO & MITRULIS, 2004, p. 213).

Cabe destacar que, mesmo permanecendo no poder o mesmo grupo político no período 2003-2006 no Ceará, a mudança dos gestores da Secretaria da Educação provocou significativas mudanças na política educacional. No que se refere aos ciclos, percebe-se uma descontinuidade.

A descontinuidade dessa política, em parte pode ser creditada ao processo de municipalização do ensino, uma vez que o Estado mantém uma matrícula residual (4%) no primeiro segmento do ensino fundamental. Por outro lado, as diretrizes emanadas para o sistema de ensino nesse período, contraditoriamente, mantêm a defesa das virtuosidades da organização do ensino em ciclos, no entanto retornando a seriação para o segundo segmento do ensino fundamental em que o Estado ainda detém uma significativa parcela da matrícula.

As Diretrizes 2006, documento elaborado pela SEDUC, com o objetivo de responder as indagações mais frequentes dos CREDEs, diretores de escola e de muitos professores que buscam orientação e apoio para seu cotidiano escolar, trazem a pergunta: “Como está

organizado o sistema de ensino no Ceará”? Percebe-se na resposta que os ciclos não ocupam lugar central na política de educação em curso:

[...] desde 1998 as escolas da rede estadual e de alguns municípios, por adesão, implantaram a experiência de Ciclos de Formação, especialmente para o Ensino fundamental. A organização do ensino em Ciclos de Formação volta-se para a cultura do sucesso escolar, na medida em que considera a faixa etária, os interesses e necessidades dos educandos. É uma medida preventiva em relação à distorção idade/série. [após descrever a estrutura dos quatro ciclos continua] O terceiro e o quarto ciclos constituem o Ensino Fundamental II, abrangendo, no sistema de seriação, da 5ª à 8ª série. De fato no caso cearense, convive o sistema de ciclos, especialmente no que tange aos primeiros anos do Ensino fundamental (da 1ª a 4ª série) e o sistema de seriação para os demais anos desse nível de ensino” (CEARÁ, 2006, p.36).

Em decorrência da extinção gradativa da oferta do ensino fundamental I na rede estadual, nas escolas que ainda oferecem esse nível de ensino, tornou-se bastante peculiar a situação do primeiro ciclo que, segundo o documento oficial, atende a crianças de 6 a 8 anos. Ocorre que, embora não explicitado nas diretrizes de 2006, a escola foi orientada a matricular alunos somente com idade de oito anos. Fazendo um paralelo com o sistema seriado, o aluno nesta idade que nunca houvesse freqüentado a escola entraria na 1ª série. Considerando que no ciclo a turma de 8 anos corresponde ao último de três anos do ciclo, este aluno já entraria com uma defasagem de dois anos, configurando-se um retrocesso.

Assim como ocorreu nas experiências de outros estados como Belo Horizonte, Porto Alegre e Rio de Janeiro, o ensino fundamental passou de 8 para 9 anos de duração, antecedendo a possibilidade referendada posteriormente pelo Plano Nacional de Educação (2001), de ampliação dos anos de escolaridade obrigatória ao incorporar, no primeiro ciclo, as crianças de seis anos de idade. O FUNDEF é o motivador, em grande parte, dessa medida, já que a incorporação dos alunos de seis anos ao ensino fundamental resulta em ampliação do número de matrícula que, por sua vez, é a referência para o cálculo do montante de recursos destinados à manutenção do ensino obrigatório.

A formação das turmas atendeu ao critério da idade. No primeiro ciclo, alunos de 6, 7 e 8 anos; no segundo ciclo, alunos de 9 e 10 anos; no terceiro e quarto ciclos, alunos com 11,12 e 13,14 respectivamente. Essas turmas deveriam funcionar com um número mínimo de 25 e máximo de 30 alunos. Foram criadas as Classes de Aceleração para o atendimento de alunos que se encontravam em distorção idade-ciclo.

Os professores passariam a ser lotados por Ciclo e não mais por turma, devendo ser feito um revezamento desses professores em todas as turmas. Os professores de cada Ciclo constituirão o Coletivo de Professores de Ciclo, tendo, preferencialmente, 40 horas semanais de trabalho em uma mesma escola, das quais 4 horas seriam destinadas a estudos. Os professores das classes de aceleração também integrarão o Coletivo de Professores do Ciclo.

A proposta inspirou-se em grande parte na concepção e nas justificativas do projeto político pedagógico da Escola Plural, incorporando orientações da UNESCO e fundamentação vygotskyana. O objetivo anunciado é “promover a cultura do sucesso escolar, favorecendo uma linha de ação pedagógica que respeite os diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem dos educandos, com ênfase na flexibilidade do tempo e do espaço escolar” (CEARÁ, 1998, p.5).

O objetivo que se pretende com as mudanças na rede escolar, de acordo com a proposta oficial, mais do que uma reformulação pontual, intenciona promover uma mudança nas concepções vigentes da escola, do processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico dos Ciclos de Formação é formulado contemplando quatro pontos principais que resumem aspectos relevantes do ideário contemporâneo de educação.

O primeiro ponto define a concepção dos Ciclos considerando a função social da escola (formar seres autônomos); a concepção de homem (ser social, que através das múltiplas relações que estabelece transforma-se a si mesmo e a natureza) e do conhecimento em que a prática pedagógica será subsidiada pela concepção socio-interacionista e norteadas pelos quatro princípios-pilares do conhecimento que são, respectivamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O segundo ponto reporta-se aos princípios norteadores, a saber: a) a escola torna-se ponto de partida através da construção do seu projeto pedagógico; b) A escola como pólo cultural da comunidade incorpora as manifestações culturais da comunidade em que está inserida; c) A formação humana global e integrada, considerando a pluralidade e a interdisciplinaridade; d) Escola: visão presente perspectiva futura. - trata-se de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; e) a escola para ser construtora de sucesso requer: crença por parte do educador, na capacidade dos alunos para aprender; atenção especial à auto-estima do aluno; o professor parta de onde se encontra o aluno;

respeito às diferenças de ritmo e de nível de desenvolvimento; ambiente favorável à efetivação da aprendizagem com atuação compreensiva e amiga do professor. Mais concretamente, as mudanças pretendidas estão explicitadas nesse trecho da proposta:

A proposta da 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 à escola trabalhar com maior flexibilidade, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (CEARÁ,1997, p.13).

No terceiro ponto, indicam-se mudanças que deverão ocorrer na cultura escolar no âmbito do ensino e da gestão em decorrência da implantação dos ciclos. No ensino, destaca-se o desenvolvimento do currículo a partir de eixos curriculares, especificados por áreas do conhecimento, orientadas, por sua vez, pela concepção global e interdisciplinar em substituição ao trabalho com as disciplinas. Processos pedagógicos voltados para a resolução de problemas com ênfase na Pedagogia de Projetos. Na gestão, a ênfase recai na democratização das relações de poder dentro e fora da escola; na adequação da estrutura arquitetônica da escola às especificidades dos alunos dos diferentes ciclos, estabelecendo novos padrões de tamanho; repensar os critérios de lotação de professores. Considerando as especificidades de cada ciclo e a divisão de responsabilidade entre as esferas municipal e estadual, propõe-se aprofundar a autonomia financeira das escolas para viabilizar a sustentabilidade do processo pedagógico inovador que a organização em ciclos desencadeia (bibliotecas, espaços culturais em sala de aula, videoteca etc.); redistribuição dos prédios existentes entre as instâncias mantenedoras de cada ciclo; redimensionamento dos cursos de formação dos profissionais da educação em nível superior e médio, de forma a superar a concepção tradicional que orienta as suas práticas.

O quarto aspecto contemplado na Proposta Pedagógica ressignifica a avaliação da aprendizagem nos Ciclos de Formação. Esse aspecto será desenvolvido no capítulo posterior que trata mais especificamente da avaliação da aprendizagem.

## **2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS DE FORMAÇÃO**

Para viabilizar a proposta dos ciclos é dada grande ênfase à avaliação da aprendizagem. Seus pressupostos não poderiam estar dissociados da lógica de inclusão, da pedagogia do sucesso escolar, que embasam a concepção de ciclo. Nesse capítulo, faz-se uma revisão da literatura acerca da avaliação de aprendizagem e apresentam-se as diretrizes relacionadas com a proposta a ser implementada com os ciclos no Ceará.

A necessidade de ressignificação da prática de avaliação desenvolvida pela escola é consenso hoje entre um significativo número de estudiosos da avaliação da aprendizagem escolar.

Tal posicionamento baseia-se na incapacidade demonstrada pela escola de promover aprendizagem de todos os alunos de forma satisfatória. Nessa ótica, a causa do fracasso escolar relaciona-se à inexistência de um processo escolar que atenda as necessidades e particularidades das classes populares.

As abordagens sociológicas da avaliação revelam a existência da relação entre fracasso escolar e avaliação, pois, em última instância, a avaliação é responsável pelo resultado do aluno. Há, portanto, a necessidade da criação de uma nova cultura da avaliação que ultrapasse a dimensão técnica e incorpore a dimensão ética (ESTEBAN, 2001).

Analisando a prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira, Luckesi (1995, p.17) afirma que a avaliação da aprendizagem escolar ocupa um lugar tão amplo no processo de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame, estando a prática pedagógica polarizada pelos exames e provas. “Nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. No esforço de esclarecer a origem do uso classificatório da avaliação, o mesmo autor acrescenta que “esses fatos não se dão por acaso. Tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram ainda hoje” (Ibid., p. 22).

Nesse sentido, as práticas escolares e, por conseguinte, as práticas avaliativas são práticas sociais historicamente situadas, portanto influenciadas e praticadas segundo uma

concepção de sociedade e de educação. O trecho abaixo é esclarecedor da relação entre educação e sociedade:

Além de vivermos ainda sob a hegemonia da pedagogia tradicional (os jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, com nosso ilustre Primeiro Governador Geral, Tomé de Souza), estamos mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, traduzindo o seu espírito (LUCKESI,1995, p. 23).

Concordamos com o referido autor quando este chama a atenção para o fato de que a atual prática de avaliação da aprendizagem escolar integra o modelo pedagógico comprometido com a conservação da sociedade, estando a serviço de uma pedagogia e modelo social dominantes, identificado como modelo social liberal conservador. Esse modelo, originário da Revolução Francesa, inicialmente, foi um movimento revolucionário que se tornou conservador para preservar os privilégios adquiridos pela burguesia. Mantém os ideais liberais - igualdade e liberdade perante a lei, a auto-realização pessoal através da conquista e usufruto da propriedade privada e dos bens - que definem formalmente a sociedade em que vivemos. As pedagogias tradicionais, renovada ou escolanovista e tecnicista são produtos do modelo liberal que, embora diferentes, têm o mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração.

Estando a serviço de um modelo social excludente, a prática avaliativa é utilizada para classificar os alunos, atuando como um mecanismo autoritário e antidemocrático. A avaliação nessa perspectiva é associada à medida do desempenho dos alunos, limitando-se a constatar e registrar o desempenho alcançado.

## **2.1 Evolução conceitual da avaliação**

A possibilidade do exercício de práticas avaliativas que estejam a serviço da promoção do aluno e da melhoria da qualidade da educação, exige uma reflexão crítica acerca da concepção de educação que embasa as práticas de avaliação, desvelando o seu sentido. Avançar em direção a uma avaliação democrática “pressupõe o exercício pleno da capacidade crítica, porque tendências, que são avanços, e tendenciosidades, que são retrocesso, convivem na teoria e, sobretudo, na prática. Distinguir umas e outras é imprescindível” (PENNA FIRME,1994, p. 6).

Neste sentido, é importante traçar um breve histórico do caminho percorrido pela avaliação, sua evolução conceitual, na tentativa de explicitar os pressupostos subjacentes aos modelos de avaliação que embasam as concepções e as práticas escolares.

As primeiras idéias sobre avaliação estavam ligadas à idéia de medir. Ebel apud Depresbiteris (1989), relata a presença de exames na China antiga (2205 a.C.) com a finalidade de promover ou demitir os oficiais do imperador Shun. Dessa forma, os homens mais capacitados eram selecionados para servir ao Estado.

No entanto, a trajetória da avaliação educacional sistemática e com critérios acompanha a tendência observada na pesquisa em ciências sociais no contexto americano (Estados Unidos), onde foi mais trabalhada influenciando os estudos em outros países.

Analisando cem anos de avaliação educacional, desde o início do século XX, Firme (1994) identifica e caracteriza quatro gerações de avaliação. Na primeira geração, não se distinguia avaliação de medida e, com o objetivo de medir mudanças no comportamento humano intensificou-se, nas duas primeiras décadas do século XX, com Robert Thorndike, a elaboração dos testes e exames restritos à avaliação do aluno, considerados indispensáveis para classificar e determinar suas habilidades e aptidões.

A segunda geração amplia a idéia de mensuração. Por meio de testes padronizados, inclui diversos procedimentos, buscando informações não só do aluno, mas também do currículo, de forma a identificar o alcance de objetivos por parte dos alunos envolvidos em novos programas escolares, descrevendo o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Essa abordagem surge a partir dos anos 30, destacando-se o “Estudo de oito anos” implementado por Tyler e Smith. A publicação do trabalho de Tyler intitulado ‘Princípios Básicos de Currículo e Ensino’, em 1949, expressa sua concepção de avaliação por objetivos que segundo Sousa exerceu grande influência no Brasil.

Neste, o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos, bastante difundida entre nós, a qual caracteriza-se por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino (SOUSA, 1995, p. 28).

Para Hoffmann (1996), os pressupostos teóricos que embasam a concepção classificatória da avaliação são fortemente influenciados pela avaliação por objetivos, cujo enfoque é comportamentalista. Avaliar, nessa perspectiva, é verificar se ocorreu mudança de

comportamento previamente delineada em objetivos definidos pelo professor.

A terceira geração da avaliação surge a partir das críticas e limitações da abordagem avaliativa em função dos objetivos. Dois problemas que envolvem essa abordagem são ressaltados. Primeiro, a constatação de situações em que os objetivos não eram claros, visíveis ou mesmo inexistentes. Segundo, a necessidade de correção do programa no processo, ou seja, antes de sua conclusão. A noção de julgamento caracteriza essa geração.

Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos [...] digno de menção foi à preocupação com o mérito e a relevância, características essenciais do juízo de valor (PENNA FIRME, 1994, p.7).

Os modelos avaliativos existentes, até então, se mostravam limitados e incapazes de responder às indagações, de superar as falhas da participação e os conflitos, não levando em conta o pluralismo de valores. Firme identifica os principais problemas, comuns às três concepções:

A relação entre o que solicita a avaliação e o que a executa, no que se refere a conflito de posições valores e decisões; o pluralismo de valores, dificultando chegar-se a um consenso e a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas (PENNA FIRME, 1994, p.7).

Visando a superar os problemas apontados nas gerações anteriores é que surge a quarta geração de avaliação, no final da década de 80. Tem como característica principal a negociação. Busca o consenso entre pessoas de valores diferentes sem desprezar os dissensos identificados. Fundamenta-se num paradigma construtivista contrapondo-se à abordagem manipulativo-experimental e o substitui por um processo hermenêutico-dialético.

Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais culturais e éticos, envolvidos no processo. [...]. A flexibilidade que marca a concepção responsivo-construtivista [...] incorpora procedimentos de tipo ordenado e mais cientificamente orientados, se a responsividade e as preocupações das diferentes situações o exigirem (PENNA FIRME, 1994, p.8).

Lima, baseando-se no trabalho de Ana Maria Saul (1988), no qual esta realiza uma análise histórica dos diferentes momentos do pensamento a respeito da avaliação e da

influência das diversas correntes no pensamento educacional brasileiro, comenta:

Observando estas correntes [...] somos levados a levantar uma questão que, a nosso ver, é de extrema gravidade no contexto dos procedimentos avaliativos na escola brasileira: esta evolução histórica, com seus diferentes enfoques e instrumentais (até mesmo filosóficos e epistemológicos), não constrói, numa sucessão *crítica*, qualquer tipo de seleção, transformação de comportamentos, mas, ao contrário, constrói uma agregação anárquica, sem qualquer suporte filosófico, científico ou mesmo instrumental (LIMA, 1996, p.72, grifo da autora).

Os estudos críticos no território da avaliação revelam que a complexidade da avaliação está relacionada à função da escola na sociedade capitalista ligada à reprodução das hierarquias sociais. Nesse sentido, a avaliação encontra-se entre duas lógicas: servir ao sistema ou estar a serviço do aluno.

## **2.2 Avaliação da aprendizagem e o regime de seriação**

A presença da avaliação para verificar a aprendizagem, controlar e classificar o aluno no sistema escolar já foi evidenciado por diversos autores como Depresbiteres (1989); Esteban (1999,2001); Freitas (2003); Hoffmann (1996,1996); Hadji (2001); Luckesi (1995); Ludke e Mediano (1997); Perrenoud (1999; 2004); Vasconcelos (1995), entre outros.

Apresentaremos as reflexões dos autores que consideramos mais significativas pela possibilidade de nos fornecer um referencial explicativo as nossas indagações acerca das práticas avaliativas no ciclo de formação.

Os autores tomados como referências têm procurado alternativas e relações na avaliação escolar, voltando-se para o fenômeno numa perspectiva social/e ou política buscando, sobretudo, uma nova maneira de entender os fenômenos educativos e, conseqüentemente, os avaliativos. Procuram romper com o paradigma cientificista e tecnicista predominante na compreensão e na prática da avaliação.

Os estudos sobre a prática avaliativa na perspectiva sociológica proporcionaram uma visão da avaliação não apenas como técnica a ser desenvolvida, mas, principalmente, como momento que desvela as relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, a sociedade,

podendo servir como um instrumento para a transformação social, para uma sociedade mais justa. Alerta-nos para a necessidade de mudança não somente na compreensão da avaliação, mas dos conceitos de escola, educação e sociedade.

Julgamos necessário fazermos algumas considerações a respeito dos fundamentos da organização seriada e das práticas avaliativas correspondentes, para um melhor entendimento dos fundamentos da proposta que a contrapõe, ou seja, a organização em ciclos e a progressão continuada.

A compreensão do lugar que ocupa a avaliação da aprendizagem nos remete para o modelo de organização da escola em sua origem. Freitas (2003) relata que a escola organizou-se em função de demandas ligadas à formação social capitalista para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, pois o processo de produção hierarquizado e fragmentado exigia a preparação rápida e em série dos recursos humanos, sendo a forma escolarizada a única viável para tal fim. Assim, a escola organizou-se impondo um único ritmo de aprendizagem para todos e com ações pedagógicas indiferenciadas. A aceleração dos tempos de formação dos alunos, ressalta o autor, levou ao distanciamento da escola em relação à vida e à prática social, produzindo processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais.

A fragmentação do conhecimento em disciplinas e sua distribuição em um determinado tempo eram necessárias para controlar a velocidade de aprendizagem do conhecimento, utilizando para isso processos de verificação pontuais.

Freitas argumenta que a introdução de ‘motivadores artificiais’, como testes, provas, e outros mecanismos artificiais de avaliação, deve-se ao distanciamento entre a escola e a vida que veio substituir os ‘motivadores naturais’ da aprendizagem.

[...] a avaliação assume a forma de uma ‘mercadoria’ [...] com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro ‘aprender para trocar por nota’ (FREITAS, 2003, p. 28).

A estreita relação entre educação e sociedade subordina a escola a determinações do modo de produção material da sociedade, configurando-se em conformidade com seus valores predominantes.

Assim, a contradição inerente à sociedade capitalista perpassa a escola apresentando-se

em nível do discurso ou nas práticas de seus agentes. Neste sentido, a função da escola tramita entre o compromisso com a emancipação dos indivíduos e a exclusão e submissão.

Para Esteban (2001), a atual prática avaliativa transforma relações dialógicas em relações antagônicas, levando à fragmentação do processo ensino aprendizagem e à classificação das respostas dos alunos. Tem como marca o valor negativo do erro, sendo a diferença relacionada ao erro e a semelhança ao acerto. A avaliação é orientada pela quantidade de erros e acertos. Para a referida autora, a centralidade da discussão da avaliação pode indicar a compreensão de que a classificação é insuficiente, uma vez que funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações dos alunos e professores no contexto escolar. Considera que há fatos do cotidiano escolar que indicam, simultaneamente, o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos. “Em alguns casos o professor reflete sobre a resposta diferente que é dada pelo aluno em vez de ignorá-la” (ESTEBAN, 2001, p. 140).

Contrapondo-se ao modelo de avaliação classificatória e excludente, Esteban sugere a avaliação como prática de investigação com as seguintes características: a perspectiva da homogeneidade é substituída pela valorização da heterogeneidade; as respostas dos alunos inserem-se em um movimento constante de construção, desconstrução, reconstrução; a diferença é trabalhada e incorporada no coletivo; o erro é um indício do processo de construção do conhecimento cuja construção é uma possibilidade constante; rompe as barreiras entre os participantes do processo ensino aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar.

A avaliação como prática de investigação traz reflexos na ação docente quando o professor valoriza o diálogo, procura compreender o que o aluno pode vir a saber/fazer orientando sua ação no sentido de favorecer esse processo. Aproxima-se do contexto no qual a escola está inserida, considerando-a parte significativa da dinâmica ensino-aprendizagem. Articula teoria e prática e produz novos conhecimentos.

Segundo Hoffmann (1996), as práticas classificatórias e autoritárias de avaliação, bem como a contradição entre o discurso e a prática dos professores resultam das concepções de avaliação do professor que, por sua vez, SÃO influenciadas por sua estória de vida como aluno e professor. Tal prática apóia-se em princípios e metodologias de avaliação com caráter classificatório e fundamentalmente sentencivo. Predomina a visão positivista do

conhecimento que trabalha com absolutamente certo ou errado, sem parâmetros intermediários. Há uma valorização demasiada dos acertos, e os erros, apontados como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor, permanecendo a preocupação em transformar o errado em certo. Na perspectiva da avaliação classificatória e burocrática, persegue-se o princípio da descontinuidade, segmentação e parcialização do conhecimento.

É necessário e urgente, afirma a autora, repensar o significado da ação avaliativa em todos os níveis educacionais, uma vez que qualquer mudança nas práticas avaliativas, para ser bem-sucedida, deve iniciar por uma reflexão profunda sobre as concepções de avaliação/educação. Para os professores, diz a autora, a avaliação é um fenômeno indefinido, e confunde-se com os procedimentos de dar nota, fazer prova ou registro das notas, além de definirem diversamente como análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do todo do aluno e conclui que a concepção de avaliação predominante é de julgamento de valor dos resultados alcançados.

A concepção equivocada de avaliação como julgamento de resultados, segundo a referida autora, dicotomiza educação e avaliação: os professores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e separados. Essa dicotomia é falsa, uma vez que há uma interação entre o ato de educar e avaliar. Destaca ainda, a mesma autora, que a reconstrução da prática avaliativa tem como premissa básica a postura de questionamento do professor e sugere a compreensão da avaliação enquanto mediação. O termo mediação, conforme indica a autora, significa intervenção, intercessão, intermediação. A avaliação enquanto mediação tem sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos. Contrapõe-se à concepção de verificação de respostas certas/erradas. A ação avaliativa, enquanto mediação, se dá entre a etapa de construção de conhecimento e a etapa de produção de um saber enriquecido pelo aluno.

É tarefa essencial e primeira da avaliação questionar sobre o que o aluno compreende e por que ele não compreende. Desse modo, é necessário situar a ação avaliativa no contexto de uma educação libertadora e construtivista. As linhas norteadoras da avaliação numa perspectiva mediadora segundo Hoffmann (1996) são:

- Conversão dos métodos de correção tradicionais em métodos investigativos;
- Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas;

- Compromisso do professor com uma postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.

Segundo Luckesi (1995, p.64), a avaliação da aprendizagem escolar está intimamente ligada à democratização do ensino, levando em conta três elementos como definidores da democratização: “acesso universal ao ensino, permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar e a questão da qualidade do ensino”. Dois, dos três fatores, relacionam-se com a avaliação. Afirma o autor citado que:

[...] permanência e terminalidade educativa, já manifesta comprometimentos da avaliação com uma prática escolar antidemocrática. Ainda que permanência e terminalidade estejam profundamente articuladas com a política educacional do país, [...] dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui um papel importante [...] uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüência na evasão (LUCKESI, 1995, p. 65-66).

A questão da qualidade do ensino é outro fator que tem relação com a avaliação da aprendizagem escolar, pois:

Uma vez mal realizada, exerce um importante papel antidemocrático no processo de escolarização [...] a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando (LUCKESI, 1995, p.66).

O conceito de qualidade do ensino pode variar segundo a função que é atribuída à escola: como função pública, comprometida com a formação crítica, autônoma, política e ética do cidadão ou a concepção dominante da escola, com função profissionalizante e operacional que *prioriza* a formação para o trabalho para responder às exigências do mundo econômico.

Da mesma forma, a qualidade do ensino assumirá significações diferentes segundo a concepção de avaliação.

Na concepção de avaliação classificatória a qualidade se refere a padrões pré-estabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. [...] numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente ‘vir a ser’, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa (HOFFMANN, 1996, p.32-33).

Refletindo sobre os problemas práticos enfrentados pelos professores ao avaliarem seus alunos, McDonald (2000) aponta questões delicadas que influenciam negativamente no processo avaliativo, a exemplo de preconceitos de comportamento, raça, estética, caligráfico, cansaço, conhecimento pessoal do aluno, expectativas do professor, religioso e político, comumente encontrados nos professores.

Entre os problemas mais sérios na avaliação escolar, ainda segundo o referido autor, “encontra-se a elaboração não científica dos testes e provas que são justamente os instrumentos usados para efetuar a avaliação” (McDONALD, 2000, p.30-31).

Esses fatos são preocupantes pelo que revela da qualidade da avaliação da aprendizagem praticada pelos professores, muitas vezes de forma inconsciente, e sua consequência para a democratização do ensino, como bem nos mostra Luckesi.

Retomando as reflexões de Luckesi sobre a relação entre avaliação do aluno e democratização do ensino, o autor define avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p.69, grifos do autor). Para que o ato de avaliar cumpra o seu papel, afirma ele, as três variáveis - juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão – devem estar sempre juntas.

Tendo como referência as variáveis, o autor descreve o “ritual” da avaliação do aluno praticada no âmbito da sala de aula, expondo como essas variáveis são conduzidas pelo professor, para concluir que a atual prática de avaliação da aprendizagem dos alunos é antidemocrática.

No que se refere ao componente juízo de valor, a arbitrariedade se dá no estabelecimento e mudança de critérios de julgamento em função de determinados interesses, como, por exemplo, reduzir ou elevar o padrão de exigência para aprovar ou reprovar alguém.

A função principal da avaliação, dessa forma, é classificar e não diagnosticar. As classificações podem ser registradas transformadas em números, somadas e divididas em médias. O símbolo é registrado e, definitivamente, o educando permanece na situação de inferior, médio e superior. A média não revela nem o valor anterior do desempenho nem o posterior, mas o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional.

Não possibilitando a alteração da posição social das pessoas por meio da prática

pedagógica, a avaliação traduz o modelo liberal conservador da sociedade em que os mais e os menos aptos, socialmente, permanecem nas mesmas posições de mais ou menos aptos. O autoritarismo exercido pelo professor através da avaliação classificatória cumpre, além da função de reprodução social, o papel de disciplinamento significativo para o modelo social vigente.

A transformação da avaliação em mecanismo disciplinador de condutas sócias ocorre quando o professor substitui os dados relevantes que sustentariam a objetivação do juízo de valor na avaliação por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. Por exemplo, uma atitude de indisciplina é castigada com um teste relâmpago; o expediente de conceder ou retirar um ponto da nota ou conceito do aluno, desconsiderando o critério da competência; as armadilhas nos testes; questões para pegar os despreparados; testes para derrubar todos os indisciplinados etc.

Outra manifestação do papel autoritário da avaliação, ainda segundo Luckesi, está relacionada com a comunicação, ou seja, a falta de clareza e ambigüidade do que é solicitado nos testes, levando o aluno a dar uma resposta considerada inadequada pelo professor pela impossibilidade de entender o que estava sendo pedido.

No contexto de uma pedagogia para a humanização, preocupada com a transformação social, a avaliação educacional assume um outro significado, transformando-se, segundo o autor, em instrumento diagnóstico.

Corroborando o posicionamento de Hoffmann (op. cit.), no que se refere à possibilidade de mudança da avaliação, Luckesi (op. cit) considera que o primeiro passo para redirecionar a prática é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, de tal modo que possa orientar a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação.

Um segundo ponto é a conversão de cada professor, educador, para novos rumos da prática educacional, significando conscientização e prática dessa conscientização, ou seja, transformação da teoria em prática.

Ressalta ainda Luckesi (op. cit.) a necessidade de resgatar a essência da avaliação, que é a sua função diagnóstica, sendo um instrumento dialético do avanço, da identificação de novos rumos. Para tanto, a postura do educador será a de um companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando. Para ser diagnóstica, afirma o autor, a

avaliação deverá ter o máximo possível de rigor técnico e científico no seu encaminhamento, o que garantirá ao professor um instrumento mais objetivo de tomada de decisão, possibilitando uma ação mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários. Dessa forma, as atividades de ensino ao serem planejadas pelo professor devem estabelecer previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno (LUCKESI, 1995).

Do exposto, depreendemos que os autores citados, embora apresentem distintas denominações e formulações no encaminhamento de práticas avaliativas alternativas (diagnóstica, investigação, mediadora), partem de pressupostos comuns: admitem a relação entre a concepção de sociedade, educação e avaliação; a atual prática de avaliação tem como função prioritária a classificação, não contribuindo para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento do aluno nas suas diversas dimensões e, por último, estão engajados em fazer emergir práticas escolares comprometidas com a inclusão e com um processo de avaliação que contribua para a formação dos alunos.

### **2.3 Avaliação Formativa e Avaliação Diagnóstica: definição e características**

Considerando a ênfase atribuída às funções formativa e diagnóstica da avaliação da aprendizagem na proposta oficial da SEDUC, desenvolvida no primeiro e segundo ciclos de formação, objeto de estudo deste trabalho, é importante defini-las e caracterizá-las para uma melhor compreensão dessas avaliações.

A idéia de avaliação formativa foi desenvolvida originalmente por Scriven apud Perrenoud (1999) no âmbito da avaliação de programas. Para Scriven (op. cit.), a avaliação desempenharia dois papéis, os quais levariam a dois tipos de avaliação: avaliação somativa e avaliação formativa. A primeira corresponde à avaliação final e externa das mudanças ocorridas em uma ação de formação. Fornece informações à equipe externa para tomada de decisão. A segunda é interna e baseia-se no processo. Aprecia as mudanças em curso em uma ação de formação, informando às pessoas que realizam a ação, orientando-a para que seja bem-sucedida no tempo em que ela se desenvolve (PELLETIER, 1970 apud BONIOL e

VIAL, 2001). Nesses termos, a avaliação somativa apresenta funções e características diferentes da avaliação formativa.

[...] Esse tipo de avaliação comporta procedimentos bastante diferentes da primeira. Valoriza mais os contornos da ação, obriga a levar em conta numerosos detalhes cuja administração sempre é significativa para provocar um juízo. [...] A avaliação baseada no processo é uma avaliação contínua, que comporta milhares de subavaliações e de subdivisões que se encadeiam e matizam (PELLETIER,1970 apud. BONIOL &VIAL, 2001, p.163).

A transposição da avaliação formativa para a pedagogia e as aprendizagens dos alunos se deu quando Bloom, nos anos 60, defendeu uma pedagogia do domínio, em um contexto educacional de hegemonia da teoria reprodutivista no qual a escola aceitava como normal as desigualdades de êxito, e a pedagogia nada podia fazer para reduzir as desigualdades de desempenho, ou seja, ela não podia senão revelar a desigualdade das aptidões.

Dentro dessa perspectiva, uma a avaliação formativa não fazia muito sentido: a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la (PERRENOUD,1999, p.14).

Bloom (1983), na sua proposta, defende que 80% dos alunos seriam capazes de dominar 80% dos conhecimentos e competências estabelecidos no programa, pelo menos no nível da escolaridade obrigatória, se o ensino fosse organizado de forma individualizada. Ou seja, individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos.

Nessa perspectiva, o papel da avaliação não seria mais o de criar hierarquias, mas o de regular as aprendizagens. Perrenoud (1999, p.103) define a avaliação formativa como “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

O autor discute a avaliação formativa na perspectiva de uma pedagogia diferenciada, objetivando esta “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Ibid.p.9). Importa saber que a idéia das pedagogias diferenciadas tem origem nos movimentos de educação nova, no entanto foram retomadas nos anos 70, sem pertencer a uma corrente específica. Inspira-se em uma revolta contra o fracasso escolar e contra a desigualdade. Praticá-la pressupõe uma análise dos mecanismos geradores

das desigualdades, uma vez que é a própria organização do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar.

Para o referido autor, embora a avaliação formativa se relacione com uma pedagogia diferenciada e a organização escolar não apresente as condições para uma diferenciação sistemática do ensino, algumas escolas, equipes pedagógicas, professores isolados tentam aplicá-la, mesmo em um contexto de uma pedagogia tradicional. Considerando esta realidade, amplia-se o conceito de avaliação formativa não se levando em conta o grau de diferenciação do ensino em que ela ocorre. Nessa perspectiva, é formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens. Contudo, afirma Perrenoud (op. cit.), é importante estudar a distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente, se a regulação existe como intenção ou ocorre efetivamente, para saber se a avaliação contínua praticada pelo professor é formativa. Uma saída, indica ele, seria verificar como o professor estabelece que atingiu os objetivos fixados e que meios utiliza para verificar os avanços da aprendizagem e para fazer as correções necessárias. No nível da intenção, buscam-se as representações dos professores que estão por trás da avaliação contínua. Para saber se ocorre efetivamente, deve-se analisar o conteúdo das interações didáticas e o resultado de testes.

Além de Perrenoud, outro autor que tem dado importante contribuição nas questões teórico-práticas relacionadas à avaliação formativa é Hadji (2001). A necessidade de uma avaliação formativa, diz o referido autor, baseia-se no princípio de que a prática de avaliar deve tornar-se auxiliar da prática de aprender. Tal convicção tem fundamento na reflexão sobre a essência do trabalho do professor em que ensinar é efetivamente ajudar os alunos a construir os saberes e competências. Conseqüentemente, o que se espera do ato de avaliar depende da significação essencial do ato de ensinar. Portanto, afirma Hadji (op. cit.), na escola, a avaliação formativa é o que se espera da prática avaliativa por envolver uma situação pedagógica.

A avaliação formativa, segundo Hadji (2001), constitui um modelo ideal, uma 'utopia promissora' e não, um fato. Aos que desejam trabalhar em sua emergência concreta recomenda primeiramente compreender o conceito de avaliação formativa para ver quais são seu sentido, alcance e estatuto para, a partir daí, levantar o problema de sua operatividade.

Nesse sentido, o referido autor recorre a Barbier (1985, p.31-36) para distinguir as

atividades de avaliação, com o objetivo de fazer um balanço geral dos saberes e assim determinar o estatuto epistemológico do conceito de avaliação formativa.

Barbier (op. cit.) distingue as atividades de avaliação segundo o grau de explicitação e de instrumentação do julgamento de avaliação: a avaliação implícita ocorre quando o julgamento é apenas implícito e sua formulação só se revela por meio de seus efeitos, não sendo formalmente comunicada. Por exemplo, a auto-eliminação de estudantes quando estes não comparecem a um exame é resultado de um julgamento avaliativo negativo sobre suas chances de êxito; a avaliação espontânea é formulada, mas não se baseia em instrumentação específica, sendo subjetiva.

Por sua vez, a avaliação instituída é operacionalizada com instrumentação específica, incluindo-se, neste caso os exames escolares cujos instrumentos (provas) são utilizados para produzir as informações em que se baseará o julgamento sem, no entanto, negligenciar a avaliação espontânea que poderá colaborar ou destruir estratégias de avaliação formativa, daí que avaliação instituída não é, em si, formativa ou não-formativa. A distinção se fará a partir de critérios distintos da simples presença de uma instrumentação.

Uma outra distinção é entre avaliação normativa e criteriada. A avaliação normativa pode designar uma avaliação que impõe normas; neste sentido, toda avaliação socialmente organizada, anunciada e executada dentro de uma instituição é normativa, inclusive uma avaliação desejada formativa, uma vez que pretende que o maior número possível de alunos se tornem bons alunos. Outro sentido de normativa é dado para a avaliação que visa situar os indivíduos uns em relação aos outros, se opondo à avaliação criteriada, que aprecia um comportamento situando-o em relação a um critério: o objetivo a ser atingido.

Considerando que toda avaliação normativa é em parte criteriada, uma vez que, para comparar desempenhos em relação aos outros, é necessário referir-se a critérios de conteúdo e que toda avaliação criteriada pode levar a uma avaliação normativa, ambas podem ser formativas ou não. A formatividade não está na forma externa da atividade de avaliação. Para Hadji (2001), o critério que permite designar uma avaliação formativa é o lugar que ocupa em relação à ação de formação. Três casos são possíveis: avaliação prognóstica precede a ação de formação. Tem a função de permitir um ajuste recíproco entre aprendiz e programa de estudos; avaliação cumulativa ocorre depois da ação de formação. Tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. É certificativa, sempre terminal, global e

refere-se a tarefas socialmente significativas e a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação. Tem como função contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Levanta informações úteis à regulação do processo de ensino aprendizagem. Entretanto, esse critério não é totalmente determinante. O que define formatividade da avaliação é aquilo a serviço do que é colocada. “É a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa” (HADJI, 2001, p.20).

A avaliação formativa, segundo o autor, insere-se em um projeto educativo específico: favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. É essencialmente informativa. Para ser formativa basta que a avaliação informe, e isso independe do uso de instrumental, de ser quantitativa ou qualitativa ou da utilização de uma metodologia. O essencial é que informe os dois atores principais do processo: ao professor informa dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, possibilitando regular sua ação; ao aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. Dito de outra forma, tem função de regulação e correção tanto para o aluno como para o professor.

Implica, portanto, uma modificação das práticas do professor, no sentido da flexibilidade e vontade de adaptação e ajuste, o que resulta no aumento da variabilidade didática para melhores efeitos. Sendo contínua, situa-se no centro do ato de formação, permitindo melhor articulação entre a coleta de informação e a ação remediadora no que se refere tanto à ação de ensino do professor como à atividade de aprendizagem dos alunos. As correções são escolhidas em função da análise da situação.

Como indicara claramente já em 1979, a atividade de avaliação desenrola-se, nessas condições, em três etapas. À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem-coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a seqüência formativa (HADJI, 2001, p.21).

A concretização da avaliação formativa, para Hadji (2001), depende da superação dos seguintes obstáculos:

1. Existência de representações inibidoras: são representações que se tornam

concepções e sua presença impede a construção de conceitos científicos. O uso da avaliação numa perspectiva administrativo (certificar e selecionar) reforça a concepção de que a avaliação é uma medida. O estudo das condições de possibilidade de mudança é uma maneira de superar esse problema.

2. Pobreza atual dos saberes necessários para interpretar as informações coletadas. É necessário um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens; os saberes necessários para interpretação das informações coletadas no processo de avaliação envolvem a compreensão de como o aluno aprende, mas também o conhecimento da disciplina a ser ensinada. A superação desse obstáculo depende de pesquisas no campo da didática e da psicologia, portanto situa-se fora da competência do professor. No entanto, o conhecimento já existente aliado à experiência e aos saberes dos professores permitem orientar de forma útil a ação pedagógica.

3. Preguiça ou medo dos professores que não ousam imaginar remediações. A remediação, que é a terceira etapa do processo de avaliação, depende da vontade ou capacidade do professor de imaginar outros trabalhos e exercícios.

Do exposto, conclui-se que das três limitações que dificultam a emergência da avaliação formativa apenas a segunda não se refere diretamente ao avaliador, conseqüentemente, este poderá progredir na concepção de avaliação e no desenvolvimento de sua variabilidade didática.

Diversos autores têm apontado o equívoco na concepção predominante entre os professores que associam avaliação a medida (HOFFMANN,1996; PERRENOUD,1999; VASCONCELOS,1995).

Para Hadji (2001), urge superar a concepção equivocada segundo a qual a avaliação é a medida dos desempenhos dos alunos. Considerando que uma medida é objetiva, medindo-se o mesmo fenômeno várias vezes, o resultado obtido deverá ser o mesmo, sem variações.

No entanto, a docimologia – ciência dos exames, ou da medida por exame, tem mostrado que há identidade apenas formal entre as operações de medida e atribuição de notas. A partir das notas atribuídas no exame *baccalauréat*, realizado na França para certificação dos estudos secundários, constatou-se uma grande variedade nas correções. A variedade obtida nas correções atribui-se à imprecisão do instrumento, que é a pessoa do corretor.

Pesquisa realizada por Pierre Merle (1996) apud Hadji (2001, p.28) mostrou que a incerteza do julgamento dos professores atinge a 30% dos candidatos, cuja aprovação fica na dependência do acaso da distribuição das bancas. A dimensão aleatória da aprovação, em função da existência de normas implícitas nas bancas, é mostrada também nos concursos de recrutamento de professores, realizados na França, em exame que expede o Certificado de Aptidão à Docência do Ensino Secundário. O percentual de aprovados difere segundo a disciplina, dando margem ao seguinte questionamento: Há existência objetiva de nível e de competência diferentes entre os candidatos de disciplinas diferentes ou há bancas mais exigentes?

Nesse sentido, o exame individual de um trabalho-produto por um examinador não é passível de ser considerado uma medida justa, ou seja, não é confiável dada a grande variação de notas para um mesmo produto, de um examinador a outro, como mostram os trabalhos de Piéron, de Landsheere, Noizet e Caverni (1963, 1976, 1978) apud Hadji (2001, p.31).

O exame, como uma operação de medida, fica comprometido pela subjetividade do avaliador. Este sendo o próprio instrumento, no caso da notação, durante a correção, é influenciado por fatores provenientes do contexto social e escolar. As práticas avaliativas orientam-se por singularidades social e escolar que em conformidade com as ponderações sociais, tornam-se produto de interações múltiplas que expressa e traduz contradições. O julgamento do professor é influenciado por sua história pessoal e de classe social, impossível, portanto, tornar a avaliação tão objetiva quanto uma medida.

Os procedimentos voltados para a redução de divergências de notas-procedimentos de moderação estatísticos, utilização de tabela comum - revelam-se pouco eficazes em alcançar seu objetivo, uma vez que o essencial é questionar a natureza da relação avaliador/avaliado, que não pode ser vista como aquela de um instrumento de medida com um objeto medido. Para tornar a avaliação menos incerta, é necessário especificar o que realmente se quer avaliar. Isso implica uma melhor preparação da prova, de modo a relacionar de forma coerente o objeto a ser avaliado e o exercício de avaliação. Não sendo uma medida, Hadji indaga: em que consiste a avaliação?

A avaliação é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação [...] é primeiramente problema de comunicação [...] uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado sobre um objeto particular e em um ambiente social dado (HADJI 2001, p.32 -35).

Analisando o comportamento tanto do professor quanto do aluno, verifica-se o condicionamento social da avaliação. O desempenho concreto do aluno é resultado de sua interação com o professor, com o examinador ou, de forma mais geral, com uma situação social em que suas capacidades devem ser mostradas conforme uma fórmula (valor escolar). O desempenho observado é uma função do valor escolar, do objetivo do aluno, da história das interações do aluno com o professor, da história escolar do indivíduo e da formulação do problema que lhe é proposto no exame.

As práticas avaliativas apresentam ambigüidades inerentes à apresentação dos problemas e à formulação das questões, exigindo um esforço da criança no sentido de interpretar e dar sentido às situações, utilizando suas experiências anteriores.

Quando se trata de combater o fracasso escolar, a avaliação com propósitos de selecionar, classificar ou certificar o aluno não responde as necessidades dos professores pois o que importa é compreender os processos desenvolvidos pelos alunos implícitos nos desempenhos observados.

Numa perspectiva diagnóstica a avaliação é realizada não para registrar o sucesso ou fracasso do aluno, mas para entender o que subjaz ao desempenho observado que passa a ser visto como um sintoma da aprendizagem ou da dificuldade de aprendizagem (GRÉGOIRE, 2000).

Para Bloom e seus colaboradores (1983), a avaliação diagnóstica apresenta ao mesmo tempo semelhanças e diferenças com a avaliação somativa e formativa. O ponto comum é que adota os procedimentos de determinar, atribuir um valor, descrever e classificar aspectos do comportamento do aluno. No entanto, a avaliação diagnóstica distingue-se das outras formas de avaliação pelo seu propósito de, segundo o referido autor, cumprir funções de natureza preventiva e remediativa. Com função preventiva ocorre antes da instrução visando a encaminhar o aluno numa nova seqüência de aprendizagem, localizando o ponto de partida mais adequado.

O diagnóstico, com esse objetivo, poderá ocorrer de três formas: verificar nos alunos os comportamentos ou habilidades consideradas pré-requisitos para alcançar os objetivos da unidade planejada; verificar se os alunos já dominaram os objetivos de uma unidade de ensino ou curso e assim, avançar no programa. A terceira forma de diagnóstico relaciona-se à classificação dos alunos segundo certas características de forma a determinar estratégia de

ensino ou método de instrução mais adequada a esses.

A segunda função da avaliação diagnóstica é determinar as circunstâncias ou causas de deficiências na aprendizagem. Neste caso, a avaliação diagnóstica ocorre, “enquanto a instrução se encontra em andamento” (BLOOM, 1983, p.98), de forma a intervir através de uma ação remediativa para corrigir ou remover as deficiências.

Grégoire (2000, p. 24) considera que “sob certos aspectos, essa função parece-se com a avaliação formativa cuja meta também é detectar as dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem de maneira a corrigi-las rapidamente.” No entanto, a avaliação diagnóstica é mais global e mais aprofundada ao levar em conta fatores motivacionais e ambientais. O autor citado define avaliação diagnóstica como “o exame aprofundado dos distúrbios de aprendizagem, com a finalidade de empreender uma ação corretiva” afirmando que pode ser realizada na sala de aula ou fora dela. No segundo caso, pode ser realizada por outros profissionais que não o professor.

Para se avaliar os distúrbios de aprendizagem, segundo Grégoire (op. cit.), devem ser levados em conta os seguintes aspectos: a) o nível da realidade a ser estudada que se refere ao desempenho ou competência. O desempenho é diretamente observável enquanto a competência não. Decorre desse fato que o diagnóstico poderá se dar em processos centrados na tarefa e no desempenho, caracterizando-se como processos ateóricos ou adotar uma abordagem centrada nas competências. Esse aspecto tem ligação direta com as ferramentas de avaliação; b) o resultado da avaliação é dependente do contexto em que os sujeitos são avaliados. Dessa forma, para ser válida, a avaliação deve ser contextualizada com tarefas significantes e motivantes; c) o último postulado refere-se a capacidade de avaliar competências complexas ou seja, a avaliação diagnóstica não pode prescindir de uma análise das competências complexas.

O referido autor reporta-se as posições de Scallon (1988a, p. 69) e Cardinet (1988), em que o primeiro propõe uma distinção entre avaliação formativa e diagnóstica a partir dos tipos de causas das dificuldades de aprendizagem: enquanto a avaliação formativa o foco de interesse seria as causas endógenas a situação de aprendizagem, a avaliação diagnóstica preocupa-se com as causas exógenas. Tal distinção não é adotada por Cardinet que denomina “todo exame aprofundado das dificuldades dos alunos, quaisquer que sejam as suas causas” de ‘avaliação formativa diagnóstica’ e “avaliação formativa de partida [...] a apreciação dos

conhecimentos anteriores dos alunos no campo a ser estudado” (GRÉGOIRE, 2000, p. 24).

Quanto às semelhanças entre avaliação diagnóstica e avaliação somativa, Bloom et al destacam que:

A avaliação diagnóstica depende dos resultados da avaliação somativa; o mesmo instrumental pode servir aos dois tipos de avaliação; as notas somativas podem ser utilizadas como diagnóstico para agrupar ou encaminhar os alunos, porém alguns cuidados como planejar e controlar devem ser tomados, pois poderá causar danos a certos alunos, levando-os ao fracasso uma vez que, para os referidos autores, a avaliação somativa “resulta na atribuição de um único escore ou nota pelo curso ou matéria [...]. O diagnóstico baseado em uma única nota não revela a variação na aprendizagem de objetivo para objetivo e, portanto não fornece informação diagnóstica que permita uma colocação bem feita (BLOOM, 1983, p.99).

## **2.4 Avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos**

A organização da escola em Ciclos é vista por muitos educadores (FREITAS, 2003; PERRENOUD 2004; SOUSA, 2000; VASCONCELOS, 1999) como a alternativa capaz de responder positivamente ao problema do fracasso escolar, na perspectiva de democratização da educação.

Para tanto, a introdução de ‘verdadeiros’ ciclos, capaz de produzir uma verdadeira mudança curricular, supõe uma ruptura radical com os parâmetros da seriação. Celso Vasconcelos esclarece os pressupostos e implicações que embasam a organização do ensino em ciclos:

A organização da escola em ciclos implica fortíssimas rupturas tanto administrativas (tempo, espaço, recursos, trabalho com a comunidade, processo de implantação), quanto políticas (papel da escola, projeto educativo), éticas (valores), psicológicas (processo de desenvolvimento, ritmo) epistemológicas (como se dá o conhecimento, relação afetividade, cognição), pedagógicas (currículo, planejamento, constituição de classes), e didáticas (práticas em sala de aula). Essencialmente, significa quebrar a estrutura tradicional da seriação, que é um dos fundamentos da lógica classificatória e excludente da escola, qual seja, é uma das formas privilegiadas de a escola não ensinar e, apesar disto, se sentir justificada (VASCONCELOS, 1999, p. 84).

A introdução de ciclos, segundo esses pressupostos, traz dilemas e desafios à avaliação da aprendizagem, pois a preocupação em fazer com que um maior número de alunos aprenda

também deverá reger a avaliação.

Diante das mudanças introduzidas pelos ciclos e da necessária modificação no sentido da avaliação, Perrenoud (2004) salienta três atitudes possíveis de serem tomadas, em relação à avaliação: contentar-se com ajustes limitados, para não assustar pais e professores; pôr a avaliação a serviço de aprendizagens orientadas por objetivos plurianuais, visando à individualização dos percursos de formação, e a terceira e mais ambiciosa atitude, merecedora do empenho para sua consolidação, seria aproveitar a criação de ciclos para fazer avançar a concepção da avaliação das aprendizagens, superando os impasses.

Os impasses presentes na avaliação da aprendizagem, na organização em ciclos, decorrem da contradição fundamental: na escola por ciclos a concepção e a prática da avaliação pressupõem uma lógica de inclusão, mas inserem-se num contexto social mais amplo que, ao orientar-se pela lógica da exclusão, atua no sentido oposto.

Cardinet (1983a) apud Perrenoud (2004, p.114) distingue na avaliação as funções de regular, certificar e orientar, remetendo cada função a um tipo diferente de decisão. A avaliação formativa subsidia a função de regulação do ensino e da aprendizagem e ocorre no momento de formação; a avaliação certificativa garante aquisições junto a terceiros (mercado de trabalho) e ocorre ao final da formação; a avaliação prognóstica fundamenta decisões de seleção e orientação em função da aptidão presumida, por isso se dá no início da formação.

Comumente, o que se observa nas experiências de ciclo em curso é a não implementação da avaliação formativa, a utilização intensiva da avaliação certificativa, quando esta só deveria ocorrer no final da escolaridade básica, e a quase total ausência da avaliação prognóstica.

No contexto da organização do ensino em ciclos, a função da avaliação formativa é otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno. A avaliação formativa, segundo Perrenoud (2004), pode contribuir para a superação dos obstáculos que o professor encontra em sala de aulas relacionadas à dificuldade em compreender a natureza das dificuldades de aprendizagem, imaginar uma estratégia adequada e operacionalizá-la; oferecer constantemente a todos uma educação sob medida e a impossibilidade de otimizar constantemente as situações de aprendizagem. Quanto à função certificativa da avaliação, na escolaridade obrigatória, não se justifica uma avaliação certificativa ao final de cada ciclo. A certificação no final do ciclo alimenta nos professores a idéia da homogeneidade, e a visão da

construção dos saberes como uma sucessão de andares. “O contrato dos professores, em qualquer ciclo, é receber os alunos como são e avançar na direção dos objetivos da escolaridade obrigatória, nem mais nem menos” (PERRENOUD, 2004, p.121). A avaliação prognóstica nos ciclos se dará para orientar os percursos de formação, “visto que se trata de propor situações de aprendizagem, bem como dos grupos de trabalho que correspondam a cada aluno” (Ibid, p. 123).

## **2.5 Avaliação da aprendizagem nos ciclos de acordo com as definições da SEDUC**

Voltando-se para a construção do sucesso escolar, superar a seletividade, e partindo da idéia de que toda criança é capaz de aprender, afirma-se a necessidade de superar o atual modelo, classificatório, coercitivo e discriminatório da avaliação.

Para que se alcance tal propósito, são necessárias mudanças na postura do professor, propiciando ao aluno um processo de conhecimento mais criativo e, por conseguinte, um processo de avaliação mais criativa. Além da postura do professor, ressalta-se a necessidade de mudar a imagem do aluno ideal onde a passividade dê lugar a iniciativa, a curiosidade e a capacidade de aprender com os próprios erros. É preciso ainda repensar o desenvolvimento do currículo de forma que favoreça a avaliação qualitativa em detrimento do aspecto quantitativo.

Destaca-se a importância de uma concepção global e participativa de avaliação envolvendo não só o aluno mas também o professor, permitindo a este uma análise de sua postura tendo como referência os objetivos propostos no Projeto Pedagógico da escola que devem ser refletidos e determinados com os alunos.

A avaliação, no documento, é apresentada como importante por possibilitar aos professores uma reflexão contínua sobre sua prática; aos alunos, a tomada de consciência de seus avanços e dificuldades, e à escola, a definição de prioridades. Ou seja, a avaliação assume um caráter de globalidade, envolvendo todos os elementos da escola. Atentando para o princípio da transparência na avaliação, acrescenta-se ainda a importância de o aluno ter clareza da expectativa de aprendizagem que se espera dele, deixando claro o que se pretende avaliar.

Assim, o desempenho tanto do aluno como do professor deverá ser observado. O desempenho é definido como o resultado de um trabalho individual ou grupal realizado em sala de aula.

Com relação à concepção de avaliação explícita, no referido documento encontra-se o seguinte:

Privilegiando a INTERPRETAÇÃO QUALITATIVA, a avaliação ultrapassa a competição, o individualismo, a classificação dos alunos segundo os resultados do processo de avaliação e passa a ser vista como um conjunto de ações que tem a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, possibilitando decisões sobre O QUÊ, PARA QUÊ, QUANDO, COMO e EM QUE PROFUNDIDADE trabalhar os conteúdos curriculares (CEARÁ, 1997, p.143).

Nesse sentido, observa-se certo tom de inovação no conceito de avaliação presente na estruturação do ensino no Ceará. Dessa maneira, procura-se romper com o paradigma classificatório e predominantemente somativo, surgindo no discurso oficial o paradigma formativo. A avaliação assume um caráter diagnóstico, contínuo e sistemático.

O fato de não haver reprovação no mesmo ciclo tem sido freqüentemente interpretado, equivocadamente, como não sendo mais necessário avaliar. De acordo com o documento, a avaliação torna-se ainda mais necessária:

[...] com uma visão transformadora, ao avaliar, o coletivo de professores de cada ciclo diagnostica, identifica avanços e dificuldades dos alunos e propõe intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços, evitando as reprovações. Não há reprovação dentro do ciclo. E na transição de um ciclo para o outro, caso o aluno demonstre dificuldades, será submetido a um trabalho intensificado de retomada das questões não aprendidas, que pode ocorrer nas turmas de apoio pedagógico ou utilizando outros procedimentos pensados pelo coletivo dos professores (CEARÁ, 1997, p.143).

Neste sentido, elimina-se a reprovação, mantendo-se a preocupação com a aprendizagem, quando se propõe instituir uma “ação de apoio pedagógico de modo a superar as dificuldades detectadas logo na ocasião de sua ocorrência” (CEARÁ, 1997, p.79).

Reconhecendo a complexidade do ato de avaliar conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, o documento sugere a utilização de uma variedade de instrumentos, tais como:

- Observação sistemática do desempenho - a observação do aluno incidirá sobre os

aspectos: atenção, capacidade de superação das dificuldades, senso crítico, interesse, criatividade, participação individual e coletiva. Esse procedimento requer do professor eleger o objeto de investigação, elaborar objetivos claros, identificar contextos e momentos específicos estabelecer formas de registros apropriadas.

- Análise da produção dos alunos - devem ser consideradas todas as atividades realizadas pelo aluno, de modo individual ou em grupo. Recomenda-se que cada aluno tenha uma pasta dos seus trabalhos e que seja colecionado o de melhor qualidade em cada fase. Através desse procedimento, o professor, o aluno e o pai acompanharão o progresso que vai se registrando.
- Registro através das seguintes formas:

Diário da turma – caderno contendo o nome de todos os alunos e os aspectos a serem observados no dia, observando entre três a seis alunos. Todos os alunos da turma devem ser contemplados com pelo menos um registro por semana. No registro devem conter o progresso do aluno, as dificuldades que ele esteja enfrentando e o momento em que ocorra a superação dessas dificuldades. Esse diário deve ser analisado pelo Coletivo de Professores.

Arquivo de Atividades: pasta individual para cada aluno, contendo suas melhores produções em cada fase de sua aprendizagem.

Gravador, fotografias, vídeo/filmadora – para registrar os momentos significativos da prática escolar, para análise posterior por professores, pais, alunos e demais profissionais da escola. Nesse ponto, vale destacar que transparece o lado utópico inerente a toda ação de planejamento, considerando as precárias condições de funcionamento da escola pública. Por outro lado, está implícito o reconhecimento da necessidade de oferecer melhores condições para que a proposta resulte em práticas diferentes.

Ficha de Acompanhamento Individual - deve ser preenchida bimestralmente. Contém todos os dados do aluno. Além de permitir o acompanhamento do aluno, deve subsidiar o preenchimento do Histórico Escolar nos casos de transferência ou conclusão do ciclo.

- Auto-avaliação – valorizada como instrumento de autoconhecimento do aluno, da

construção da autonomia, senso de responsabilidade e de justiça, capacidade de análise e interpretação.

- Outras Tarefas Avaliativas - neste item são indicados exercícios práticos, questionários, testes/ provas, com a ressalva de que devem ser utilizados “como qualquer outro exercício feito no dia-a-dia [...], não havendo mais lugar para dias ou semanas específicas de prova” (CEARÁ, 1997, p. 84).

No que se refere ao registro do desempenho do aluno, as notas são abolidas, utilizando-se agora na interpretação da aprendizagem **AS** - aprendizagem satisfatória e **ANS** - aprendizagem não satisfatória.

De acordo com a concepção de avaliação proposta, a avaliação incidirá sobre os aspectos globais da escola do qual participam todos os atores sociais, com maior ou menor envolvimento. Para a efetivação dessas mudanças, são criadas diversas instâncias escolares que serão envolvidas em diversas etapas do processo de avaliação tais como: Conselho de Ciclos, Reunião de Pais, Assembléias Avaliativas de Turmas, e Reuniões Pedagógicas.

É importante conhecer o posicionamento do Conselho Estadual de Educação do Ceará - CEC sobre a prática de avaliação das escolas, dado o papel que exerce este órgão no acompanhamento das políticas educacionais. Também é uma forma de compreender o padrão de relação estabelecido com a SEDUC.

No seu parecer de aprovação da organização do ensino em ciclos, ressalta a adequação da proposta especialmente pelo incentivo à avaliação permanente, pelo combate às reprovações usadas como recurso pedagógico, pelas mudanças nos boletins de avaliação que, em vez de notas ou conceitos, passam a expressar as possibilidades e dificuldades dos alunos. No entanto chama a atenção para a complexidade dos instrumentais utilizados na avaliação, apontando para a necessidade de simplificá-los e, por último, recomenda cautela na implantação com prioridade no primeiro ciclo. Percebe-se uma concepção de avaliação da aprendizagem sintonizada com o discurso teórico progressista em que a avaliação diagnóstica e formativa são valorizadas (CEARÁ, 1998, PARECER N° 1014/98).

### **Refazendo o discurso oficial da avaliação**

Tendo em vista a ampliação da sistemática de avaliação praticada nos ciclos de formação e nas classes de aceleração para toda a educação básica nas diferentes modalidades,

em setembro de 1999, a SEDUC encaminhou ao CEC solicitação de substituição do texto de aprovação do projeto de organização do ensino em ciclos. O Parecer nº 1030/99, da relatora Marta Cordeiro Fernandes Vieira, foi favorável à solicitação, com a condição de a SEDUC realizar avaliação dos Ciclos de Formação e das Classes de Aceleração, em que a sistemática de avaliação estaria sendo experimentada, devendo os resultados da pesquisa serem encaminhados ao CEC até o dia 31 de abril do ano 2000.

O estudo mostrou a concordância dos professores quanto à concepção de avaliação proposta, entretanto um significativo percentual dos respondentes disseram-se não estar preparados para o seu desenvolvimento. Mas, mesmo mediante tais constatações, a SEDUC determinou as alterações, sem capacitar os professores e sem alterar os demais elementos pedagógicos envolvidos.

A avaliação da aprendizagem permaneceu assunto polêmico durante a gestão da SEDUC, no período de 1999/2002. O ponto de discordância dava-se em torno da forma de expressar os resultados da aprendizagem. Dessa forma a discussão tangenciava o propósito da avaliação em situação pedagógica, ou seja, não se discutia o 'para que' avaliar. Limitando-se à dimensão técnica da avaliação, nos parece correto afirmar que, o debate não contribuiu para ampliar o entendimento da avaliação formativa.

O Relatório Geral da Avaliação Institucional, ação voltada para a auto-avaliação das escolas estaduais, realizada dois anos após a implantação dos ciclos, ao tratar do item avaliação da aprendizagem, mostra que para uma parcela significativa de integrantes do núcleo gestor e dos professores a forma de registro adotada para expressar o desempenho do aluno possibilitava ao professor detectar mais facilmente os avanços e as dificuldades do aluno, uma vez que se levava em conta a observação do aluno como um todo.

No entanto, a tendência para utilizar a avaliação em benefício do aluno está presente somente em parte dos professores.

A pouca informação ou a resistência às mudanças tem levado outra parcela de educadores a distorcer e criticar o processo. Os professores apontam vários aspectos negativos na forma de avaliação, sendo a não utilização do registro em nota a mais destacada. Segundo eles, essa não utilização da nota dificulta a análise da aprendizagem, além do mais os conceitos não dão a visibilidade da real situação dos alunos, não permitem ver o esforço de quem realmente estuda, pois quase todos tiram AS, causando desinteresse por parte de alguns

(CEARÁ, 2002, p.68).

Já durante a mesma gestão da SEDUC que concebeu a proposta de avaliação dos ciclos, tiveram início as primeiras modificações na proposta original. Diante da insatisfação e constantes críticas ao processo de avaliação por parte dos professores, a SEDUC, em abril do ano 2002, através do documento “Operacionalizado a Concepção de Avaliação da Aprendizagem: Uma proposta coletiva em Construção”, reafirma a concepção de avaliação qualitativa praticada na rede de ensino estadual, a concepção de erro construtivo, e condena o uso de notas. “A nota, neste caso, dá um caráter contabilístico à avaliação, desconsidera o seu valor educacional” (2002:2). Reitera a importância da avaliação para que a promoção do aluno se dê com aprendizagem e não de “qualquer jeito”. O aspecto mais polêmico da avaliação é então retirado:

Essa sistemática de avaliação ora adotada nasceu com a implantação dos Ciclos Básicos de Formação que, ao se optar por uma avaliação diagnóstica, formativa, processual e descritiva, orientava-se que procedesse ao registro escrito do marco de aprendizagem /competência desenvolvida pelo aluno, bem como, o registro dos seus avanços e dificuldades, acrescidos da data do registro. No final de cada período letivo, traduziam-se todos os registros pelas referências “AS” ou “ANS”. Na busca do aprimoramento do processo avaliativo e por considerar que o registro dá conta do desempenho do aluno, não vimos mais a necessidade da tradução do “AS e “ANS” deixando apenas o registro do marco de aprendizagem/competência por ele desenvolvido. Não estamos ‘de novo mudando a sistemática de avaliação adotada e aprovada pelo CEC’, e sim ‘otimizando’ o processo avaliativo e diminuindo o trabalho” (CEARÁ, 2002, p.2).

Acredita-se que a generalização da forma de registro do desempenho para o ensino médio exacerbou a insatisfação dos professores, antes restrita ao ensino fundamental. Isto porque é reconhecido que a sistemática de avaliar através de registros no ensino médio torna-se mais complexa, em função da excessiva quantidade de turmas e alunos por professor. Dois aspectos merecem ser ressaltados desse fato: o primeiro é que a generalização provocou uma forte pressão, levando a SEDUC a decidir pela supressão do AS e ANS. O segundo é que os professores venceram a primeira etapa de uma luta pelo retorno à nota.

No ano de 2003, com a mudança de governo estadual e da gestão da SEDUC, abre-se um processo de discussão interna sobre a sistemática de avaliação que novamente se dá em torno da escala de registro do desempenho do aluno.

A nova gestão da SEDUC, argumentando a compatibilidade entre as dimensões

qualitativa e quantitativa na avaliação, determina a mudança na forma de registro com o retorno à sistemática de notas, uma vez que, em levantamento feito junto aos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), constatou-se a existência de grande diversidade na forma de registro dos resultados da avaliação. O ponto de discordância, portanto, restringe-se à escala de registro do desempenho do aluno, visto que a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, processual e sistemática não é refutada.

A partir de 2004, a SEDUC emite nova diretriz e mais uma vez determina mudanças na sistemática de avaliação. No documento “Avaliação da Aprendizagem: reflexões sobre o processo e uma proposta de construção de uma escala”, defende um modelo que concilia aspectos qualitativos da avaliação com o retorno da utilização de notas, afirmando que:

A concepção de avaliação que norteia a educação da rede pública estadual cearense privilegia, não somente a interpretação qualitativa, mas a quantitativa, e parte do pressuposto de que o processo avaliativo se propõe a ultrapassar a competição, o individualismo, a classificação dos alunos segundo os resultados do processo [...] Nesta perspectiva, o controle da qualidade, através de mecanismos quantitativos, é importante e necessário tendo em vista possibilitar uma visão de processo [...] dessa forma avaliação e nota não se confundem, uma não é sinônimo da outra (CEARÁ, 2004, p.3-4).

Através de Parecer o CEC adverte:

No presente caso, fica claro um desvio do dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constante de seu Artigo 24, inciso V, alínea “a”, onde está determinado que a avaliação deverá ser contínua e cumulativa com “prevalência” dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos...(CEARÁ, PARECER Nº 0142/2004).

A relatora mostra-se favorável à concepção qualitativa e formativa de avaliação e acredita ser essa concepção incompatível com a utilização de notas, preferidas pelos professores que acreditam no seu efeito motivador, sem perceberem a impossibilidade de conciliar teorias antagônicas. Em suas palavras:

Será difícil reformular o senso comum que domina a opinião dos professores sobre o fato de que a avaliação diagnóstica, qualitativa e processual, combina com nota: segundo eles fator de motivação para os alunos. Se o aprendiz só se esforça para merecer uma nota, é evidente que não lhe foi despertado o desejo de se apropriar dos conhecimentos necessários à sua cidadania que só poderá ser ascendente se a aprendizagem provocar neles ‘atos de sujeito’: autorias conceituais (CEARÁ, PARECER Nº 0142/2004).

Nesses termos, o Parecer afirma a autonomia da SEDUC para definir seu sistema de avaliação sugerindo deixar que a escola opte pela forma de representar o desempenho do aluno (registro ou nota) oportunizando a escola, que se sinta preparada, continuar com a sistemática de registro descritivo.

Interessante observar a postura adotada pelo CEC nos diversos pareceres que emitiu sobre a questão da avaliação. Aprovou todas as solicitações da SEDUC, sempre incluindo no parecer alguma determinação e/ou recomendação, no sentido de aperfeiçoar o sistema de avaliação sem, no entanto, adotar procedimentos efetivos de acompanhamento e verificação das condições de implementação da proposta.

Dessa forma, a partir de 2004, as diretrizes que orientaram sobre o processo de avaliação da aprendizagem indicam a utilização de pareceres descritivos para expressar o desempenho do aluno no Primeiro e Segundo Ciclos. No Terceiro e Quarto Ciclos e Ensino Médio serão atribuídas notas respaldadas no registro dos avanços/dificuldades observados no processo de ensino e aprendizagem, acreditando-se que assim se manteriam os pressupostos e fundamentos da avaliação formativa.

As orientações básicas emitidas em 2004 para a concretização do processo avaliativo nos diversos níveis e modalidades da educação básica abrangem os aspectos qualitativos e quantitativos que devem ser observados. Quanto aos aspectos quantitativos, entre outros, são mencionados:

- o resultado da verificação do rendimento escolar será expresso por meio de notas que variam numa escala de 0 a 10;
- o resultado do rendimento escolar relativo a cada bimestre será obtido através do somatório das provas, testes e outras atividades realizadas no bimestre, sendo a média final bimestral expressa em números inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0;
- a média final, correspondente ao ano letivo, será obtida através da média aritmética dos quatro bimestres, e seu resultado será expresso em inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0;
- para fins de aprovação, será considerada a média 6 ( seis) no cômputo final.

A partir dessas orientações, no sistema de ensino estadual, passariam a coexistir duas

formas de expressar os resultados da avaliação: o registro descritivo e notas na escala de 0 a 10. Entretanto o documento, quanto à organização da Educação Básica do Ceará, reafirmava sua estruturação em quatro ciclos, incluindo o ensino fundamental II.

As Diretrizes emitidas pela SEDUC orientando o funcionamento do ano letivo 2005, no que concerne à concretização da avaliação da aprendizagem nos diversos níveis e modalidades da educação básica, mantêm praticamente todas as orientações emitidas no ano anterior, inclusive manteve a mesma redação no que se refere ao primeiro e segundo ciclos:

- Nos 1º e 2º ciclos/ da 1º à 4º série, a informação resultante do processo avaliativo deve ser expressa através de parecer descritivo, considerando as propostas curriculares expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará.

No entanto, trechos do documento dão sinais claros da ruptura/ mudanças de rumo quanto à política de ciclo e avaliação da aprendizagem iniciada em 1998, quando define a diretriz para a avaliação escolar da seguinte forma: “A avaliação do sistema educacional do Estado do Ceará será expressa em notas, por esta forma de registro ser de mais fácil leitura para os usuários” (DIRETRIZES 2005, p.7).

Percebe-se que as diretrizes dão margem a interpretação equivocada, abrindo espaço para o retorno da nota nos dois primeiros ciclos, pois são no mínimo confusas. Por outro lado, cabe aqui uma indagação: que medidas foram adotadas pela SEDUC, no sentido de preparar as escolas nessa nova sistemática de avaliação através de registros descritivos do desempenho do aluno? O processo de implementação da sistemática de avaliação foi acompanhado de formação continuada dos professores? Afinal a avaliação formativa não depende do senso comum, mas de práticas especializadas, de instrumentação teórica (PERRENOUD, 2004).

Neste sentido, concordamos com Vasconcelos (1999), para quem a organização da escola em ciclo é uma das mais avançadas concepções de educação escolar, uma grande alternativa para a organização do ensino na perspectiva de democratização da educação, mas há iniciativas que apresentam equívocos de implantação e concepção por parte dos educadores e dirigentes, o que pode levar essa idéia ao fracasso. Para o referido autor, tenta-se eliminar a reprovação somente através de Lei, sem investir no professor. Ignora-se que a

prática avaliativa classificatória é resultado de uma formação baseada na concepção da reprovação como alternativa pedagógica que, combinada com outros elementos, leva o professor a participar da distorção da avaliação. As propostas, muitas vezes, são impostas de forma centralizada, sem sensibilização, capacitação e participação. O professor é tratado como objeto e não como sujeito no processo de mudança. Para o referido autor, o fim da reprovação afeta existencialmente o professor, dado a especificidade da tarefa educativa e da função docente, em que as questões técnicas são menos decisivas do que seus valores, concepções, visões de mundo, daí a necessidade de envolver o professor como sujeito de criação nas mudanças pretendidas. Sem envolvimento, adesão e assimilação da nova proposta, afirma Vasconcelos, há o risco de revolta do professor, demitindo-se da tarefa de ensinar e avaliar, ou, contrariamente, desenvolver mecanismos mais autoritários, reforçando a seletividade.

A superação da prática classificatória da avaliação tendo o professor como sujeito envolve formação diferenciada em avaliação da aprendizagem e processo de construção do conhecimento, formação continuada trabalhando as representações, concepções e valores, bem como alteração nas condições de trabalho. A tarefa primeira, antes da mudança legal, é fazer todos os profissionais se comprometerem com a aprendizagem dos alunos (VASCONCELOS, 1999).

Como se pode perceber, a avaliação da aprendizagem é um ponto central nos ciclos, que partem da premissa de que o aluno sendo submetido a um processo de avaliação contínua não deve ser reprovado. Sabe-se, no entanto, que essa forma de avaliar está longe de ser realidade.

Partindo desses pressupostos básicos, e mediante as medidas adotadas a partir de 1998, que introduziram mudanças na avaliação, apresenta-se a pesquisa de campo, realizada a fim de compreender mais de perto as seguintes questões:

- A implementação dos ciclos e da sistemática de avaliação foi acompanhada das condições necessárias para que tivessem êxito?
- A percepção e a prática de avaliação dos professores foram afetadas com a implantação das propostas?
- Que aspectos do funcionamento da escola dificultam o desenvolvimento do processo avaliativo proposto?

- A ausência de elementos tradicionalmente associados à avaliação da aprendizagem, como a nota e a reprovação, afetaram a postura do professor e a função da avaliação?

A partir dessas indagações, estabeleceram-se os objetivos do presente estudo que concentrou seu enfoque na análise das práticas avaliativas das professoras do primeiro e segundo Ciclos de Formação em uma escola da rede estadual de ensino em Fortaleza.

### **3 A PRÁTICA AVALIATIVA NO CICLO DE FORMAÇÃO: DESVELANDO O COTIDIANO**

Este capítulo irá apresentar os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados e os referenciais que o inspiraram, a caracterização da escola, os sujeitos da pesquisa, a análise dos dados obtidos e as considerações finais.

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa. A expressão investigação qualitativa, também designada naturalista ou etnográfica, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação com características comuns. Os dados coletados são designados por qualitativos por serem ricos em pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas, sendo de complexo tratamento estatístico.

Ainda segundo os referidos autores, a investigação qualitativa tem as seguintes características: é descritiva; a fonte direta de dados é o ambiente natural; o investigador é o instrumento principal, interessando-se mais pelo processo que o resultado ou produto. Os dados são preferencialmente analisados de forma indutiva, sendo de vital importância o significado. A abordagem qualitativa por possibilitar a apreensão de significados complexos como valores e atitudes contemplaram os objetivos da pesquisa.

A pesquisa se efetivou através de um estudo de caso que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

Para Yin, como uma estratégia de pesquisa, o estudo de caso é indicado quando as questões da pesquisa são formuladas na forma “como e por que” e para examinar acontecimentos contemporâneos, sem incluir a manipulação de comportamentos. A observação direta e entrevistas são, entre outras fontes de evidências, utilizadas pelo pesquisador. A principal distinção que o autor estabelece entre o estudo de caso e outras estratégias de pesquisa é que “o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p.27).

Discutindo os possíveis papéis que os pesquisadores podem desempenhar quando

utilizam a observação na coleta de dados, Bogdan e Biklen (1994) situam, em um extremo, o observador completo que não participa em nenhuma das atividades do local pesquisado e, no extremo oposto, o observador que se envolve completamente com a instituição.

O nosso nível de participação como observador no transcorrer do trabalho de campo pautou-se pela ponderação de que a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar é ditado pelo propósito do estudo. “Uma participação moderada poderá ser eficaz [...]. As questões relativas à duração, aos sujeitos e à forma de participação tendem a surgir à medida que o trabalho se desenvolve” (BOGDAN &BIKLEN,1994, p. 126-127).

A pesquisa realizou-se em uma escola da rede pública estadual localizada em Fortaleza. Após verificar no CREDE 21, a relação das escolas estaduais que ainda ofereciam o ensino fundamental I, a opção pela referida escola se deu por atender algumas condições: a) oferecer o primeiro e segundo ciclos de formação. A escolha desses ciclos se justifica pela manutenção dessa forma de organização do ensino fundamental I, no discurso oficial, bem como da avaliação diferenciada dos demais níveis de ensino, que, segundo as diretrizes da SEDUC, permanece com o registro descritivo; b) ser possível o acompanhamento das atividades em sala de aula em cada turma de primeiro e segundo ciclos existentes na escola, durante uma semana; c) professores das turmas de primeiro e segundo ciclos que atuassem há oito anos na rede estadual, não necessariamente no ciclo. O período de oito anos corresponde ao início das reformas introduzidas na avaliação da aprendizagem tendo sido, portanto, vivenciada de alguma forma pelos professores.

### **3.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados**

Na investigação qualitativa, o fenômeno é investigado em toda a sua complexidade, em contexto natural, e os dados são coletados a partir de contato aprofundado com os indivíduos, privilegiando a compreensão dos comportamentos. De acordo com essa abordagem, para a coleta de dados utilizou-se análise documental com atenção especial aos documentos que revelavam como os ciclos de formação e a avaliação da aprendizagem deveriam ser concretizados segundo a proposta oficial. Assim, analisaram-se os seguintes documentos: Proposta Pedagógica da Organização do Ensino em Ciclos, vol.1; Projeto de Implantação, vol.2; O Projeto de Qualificação dos Educadores, vol.3; Os Referenciais Curriculares Básicos do Primeiro e Segundo Ciclos, vol. 4; Operacionalizando a Concepção de Avaliação

da Aprendizagem: uma proposta coletiva em construção; As Diretrizes sobre o processo de avaliação da aprendizagem para a Educação Básica no Estado do Ceará dos anos 2004, 2005, 2006; Pareceres do Conselho Estadual de Educação, posicionando-se quanto às diretrizes sobre o processo de avaliação da aprendizagem para a educação básica no Ceará; Mensagem Governamental; Proposta Pedagógica da Escola e Diário de Classe. O conteúdo desses documentos foi descrito no trabalho de acordo com sua relevância para o esclarecimento da problemática.

Outra fonte de informação utilizada foi **a observação direta** em sala de aula de quatro turmas: primeiro ciclo (turma de 8 anos); segundo ciclo (turmas de 9 e 10 anos); e em outros ambientes da escola: pátio onde os alunos ficavam durante o recreio; sala dos professores.

A observação em sala de aula ocorreu em cada turma nos dois períodos (antes e após o recreio), durante uma semana. A observação possibilitou a obtenção de informações sobre como se efetiva o trabalho pedagógico do professor, sobre a relação estabelecida com os alunos e sobre as práticas avaliativas presentes no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Ludke e André (1986), o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, proporcionado pelo uso da observação direta, poderá trazer vantagens para o pesquisador ao lançar mão de seus conhecimentos e experiências pessoais para compreender e interpretar o objeto de estudo.

Os dados da observação em sala de aula foram descritos por professora. Cada aula constituiu um relatório; todos os relatórios de cada professora foram registrados em um diário de campo. Na análise desse material, foram observadas as diferenças e os padrões comuns de trabalho realizado em sala de aula.

As informações coletadas através da observação foram complementadas pelas **entrevistas semi-estruturadas individuais**. A entrevista, especialmente a semi-estruturada, ocupa papel importante na coleta de dados etnográfica, pois “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33). Outra vantagem da entrevista semi-estruturada é a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.135).

As entrevistas orientaram-se por um roteiro, mas a linguagem e a forma de abordar os

assuntos variaram de acordo com o entrevistado, levando algumas vezes à formulação de novas perguntas. Foram realizadas após o período de observação e todas foram gravadas com a concordância dos sujeitos. A gravação permite captar de forma mais completa as falas dos sujeitos, especialmente quando se trata de entrevistas longas.

Os sujeitos da pesquisa mostraram-se solícitos em relação a conceder a entrevista e, acima de tudo, mostraram-se disponíveis ajudando a estabelecer o horário e local, uma vez que para as professoras era inviável ser realizada no período em que estavam em atividade na escola. Para facilitar, propus às professoras entrevistá-las em suas residências no horário em que estivessem disponíveis e todas concordaram. Quanto aos demais sujeitos estes foram entrevistados no próprio local de trabalho, ou seja, na escola e na SEDUC.

Foram entrevistadas: quatro professoras, a coordenadora pedagógica, uma supervisora, a diretora, a coordenadora da Célula de Desenvolvimento Curricular da SEDUC e a pessoa ocupante do mesmo cargo à época da implantação dos ciclos e da nova sistemática de avaliação da aprendizagem.

É importante destacar que a observação em sala de aula foi importante para que se confrontassem as falas dos entrevistados com a realidade do cotidiano escolar.

As entrevistas foram transcritas e, após serem lidas e relidas, foram identificados os aspectos comuns, consensuais ou não, recorrentes e/ou particulares das falas dos entrevistados. Os dados das entrevistas foram analisados conjuntamente, independente das funções que exerciam os sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados baseou-se no desenvolvimento de categorias de codificação. Bogdan & Biklen indicam a estratégia de estabelecer códigos a princípio e, a partir desses códigos, criar as categorias. O desenvolvimento de codificação envolve os seguintes passos: Percorrer os dados procurando regularidades, padrões e tópicos e, em seguida escrever palavras e frases que representam os tópicos e padrões. Estas palavras e frases são categorias de codificação. Com base na afirmação do referido autor de que “as categorias também podem ser determinadas pelas questões e preocupações da investigação” (1994, p. 221) os dados foram organizados em seis categorias de análise:

- a sala de aula e as práticas avaliativas observadas, buscando-se compreender como se efetiva o trabalho pedagógico do professor, a relação estabelecida com

os alunos e as práticas avaliativas presentes no processo de ensino aprendizagem;

- implementação da proposta de ciclos e da avaliação, em que se agruparam questões sobre o acompanhamento, capacitação e orientação dados aos professores; material didático utilizado nos ciclos; ações desenvolvidas pela SEDUC e CREDE na implantação dos ciclos;
- Ciclos de Formação: possibilidades e limites em que foram trabalhadas as percepções dos sujeitos sobre os ciclos de formação; foram questionados sobre a progressão continuada e sobre a forma como os ciclos têm funcionado;
- a avaliação no ciclo de formação: explorando o conceito, limites e possibilidades. Neste tópico, foram agrupadas questões relacionadas à percepção dos sujeitos sobre avaliação escolar; o objetivo e a função da avaliação e como avaliavam os alunos.
- avaliação no ciclo: o que mudou? - buscou-se apreender como as práticas de avaliação foram afetadas pela implantação do ciclo, mudanças ocorridas na escola, como tratam as dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- avaliação na escola: obstáculos à viabilização da proposta – foram agrupadas questões relacionadas às dificuldades que as professoras encontram ao avaliar; o que dificulta a operacionalização da avaliação no ciclo.

### **3.2 A escola e os sujeitos pesquisados**

A primeira visita à escola ocorreu no dia 21/06/05 e a coleta de dados ocorreu no período de outubro de 2005 a junho de 2006. No primeiro contato, procurei obter informações sobre a existência de turmas de primeiro e segundo ciclos na escola e se as professoras atendiam aos critérios estabelecidos para os sujeitos da pesquisa.

Optando pela abordagem objetiva indicada por Bogdan & Biklen (1994, p.115), na qual “o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo”, tive a primeira conversa com a supervisora e a diretora esclarecendo a minha intenção de realizar a pesquisa na escola e informando-lhes os objetivos.

Sem nenhum questionamento ou consulta prévia às professoras, ambas acataram a proposta. Apesar de satisfeita por ter obtido “carta branca” para realizar o estudo, entendia que o fato da autorização ser dada pela instância superior não ajudaria muito, se as professoras envolvidas não estivessem dispostas a colaborar. Por outro lado, é dever do pesquisador “encontrar-se com os membros pertencentes à parte inferior da hierarquia, a fim de conseguir o seu apoio” (BOGDAN&BIKLEN 1994, p.117).

Nesse sentido, deixou-se claro a ambas que inicialmente conversaria com as professoras das turmas de interesse, acrescentando que seria condição para a realização da pesquisa de campo que estas permitissem a presença da pesquisadora em sala de aula.

Após a conversa com a supervisora e diretora, dirigi-me à sala de aula das professoras e de forma semelhante expliquei-lhes o objetivo do trabalho e qual seria a minha participação em sala de aula. Todas se mostraram abertas e receptivas. Combinamos que o período da observação em sala de aula se daria no segundo semestre letivo, mais precisamente, de outubro a dezembro de 2005.

No entanto, só foi possível, nesse ano, a observação de três das quatro turmas inicialmente previstas: a turma de primeiro ciclo (turma 8 anos), segundo ciclo (turma 9 anos) e segundo ciclo (10 anos). Por motivo de incompatibilidade de horário da pesquisadora, a turma de primeiro ciclo (turma 7 anos), a única que funcionava no período da tarde, ficou para ser realizada no início do semestre de 2006.

Das três professoras observadas em 2005, uma permaneceu o ano todo com a turma na condição de professora temporária, outra professora, que também era temporária, permaneceu por três meses substituindo a professora titular, afastada por motivo de saúde. A professora do primeiro ciclo (turma 8 anos) é efetiva e permaneceu durante todo o ano letivo.

O período de observação da professora da turma de segundo ciclo (10 anos) coincidiu com a semana destinada às provas finais que, muito embora seja um momento revelador das práticas avaliativas da escola, considerei insuficiente para identificar as correspondentes práticas de ensino desenvolvidas pela professora. Ademais, a professora efetiva da turma, já mencionada anteriormente, encontrava-se afastada temporariamente de suas funções- licença saúde.

Retornando à escola no início do ano letivo de 2006, mais precisamente no mês de

março, para mais um período de observação, agora com a professora titular da turma de segundo ciclo (10 anos) e com a professora da turma de primeiro ciclo (7 anos), fui surpreendida com a notícia da inexistência da turma de sete anos. De acordo com diretriz da Secretaria da Educação, só seria permitido matricular alunos a partir de 8 anos na rede estadual de ensino. Vale salientar que a referida professora lecionava nas duas turmas de primeiro ciclo, permanecendo, assim, como sujeito da pesquisa.

A escola onde foi realizada a pesquisa está situada em um bairro de Fortaleza considerado “nobre”, onde convivem os extremos: condomínios e casas luxuosas e pequenas casas e casebres pertencentes a antigos moradores sobreviventes do projeto de urbanização que envolveu desapropriação e demolição de casas, com vistas ao alargamento de ruas e avenidas. A clientela, com baixo poder aquisitivo, é composta por trabalhadores /trabalhadoras que residem ou trabalham no bairro e seus filhos, muitos dos quais crianças que já trabalham.

A oficialização da escola pelo Estado se deu, através de decreto, em 17 de outubro de 1975. O prédio onde funciona a escola pertence à Igreja Católica, sendo uma das poucas escolas não patrimonial que permaneceu funcionando a partir de 2005, quando ocorreu o processo de reordenação/desativação de escolas visando racionalizar a rede de ensino.

A decisão de não extinguir a escola deveu-se à ausência de escolas da rede municipal, no bairro, para atender a demanda do primeiro segmento do ensino fundamental.

Ao longo dos anos, o prédio passou por pequenas reformas no piso, na cozinha pintura sem, no entanto, alterar sua estrutura, pois não havia espaço para construir ou ampliar as dependências já existentes. Conta, hoje, com 13 salas de aula, variando seus tamanhos de 16m<sup>2</sup> a 48m<sup>2</sup>, sala de multimeios, sala dos professores, sala da direção, de apoio e secretaria. Não conta com laboratórios nem quadra esportiva.

A escola oferece ensino nos níveis Fundamental e Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

QUADRO 1  
Nº DE TURMAS E ALUNOS POR SÉRIE/CICLO POR TURNO-ANO 2005

CI	Manhã		Tarde		Noite	
	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos
CI	01 (8anos)	24	1	21 (7anos)	-	-
CII	01(9 anos)	23	-	-	-	-
	01(10anos)	31	-	-	-	-
AC I	01	22	-	-	-	-
AC II	01	37	1	23	-	-
5ª	03	102	-	-	1	59
6ª	02	71	-	-	1	57
7ª	-	-	2	67	1	47
8ª	-	-	2	42	1	44
1ºE.M.	01	36	2	51	2	101
2ª E.M.	01	25	1	19	1	40
3ªE.M	01	16	1	14	1	45
TAM	-	-	1	22	1	36
EJA	-	-	-	-	2	56
EJA	-	-	-	-	2	78
Total	13	387	11	259	13	563

Fonte: escola pesquisada

No ensino fundamental, a matrícula de 2005 correspondeu a 670 alunos; no ensino médio 347, alunos e 134 na EJA, totalizando 1.209 alunos e 37 turmas.

O quadro de pessoal da escola no mesmo ano estava composto por 45 professores; destes, quatro exercem funções de apoio pedagógico (sala de multimeios, regente de multimeios, sala de apoio pedagógico). Além das quatro professoras que exercem função de apoio pedagógico, a escola conta ainda com duas supervisoras e uma orientadora educacional.

O quadro docente apresenta um nível de qualificação formal privilegiado: 60% dos professores são pós-graduados em nível de especialização, uma professora com nível de mestrado e 40% é graduada.

Quanto à carga horária do professor para permanecer na escola, 51,1% dos professores trabalham meio período na escola; em período integral, 17,8% e, com carga horária menor que 100 horas mensais, estão 31, % dos professores.

Para as funções administrativas dispõe-se de seis funcionários e para os serviços gerais nove, sendo duas merendeiras, quatro auxiliares de serviços, dois vigilantes e um porteiro. Os dados mostram que, em termos quantitativos, a escola é bem servida, apresentando um corpo docente estável, aspecto que é favorecido pela sua boa localização. As eventuais carências são

motivadas por afastamento para aposentadoria ou licença de saúde.

Conforme o modelo de gestão adotada pela rede pública estadual, a escola é administrada por um Núcleo Gestor, composto por uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica, um coordenador administrativo financeiro e a secretária, todos com 40 horas semanais de trabalho.

A diretora tem 50 anos de idade, é formada em Psicologia, com mestrado em Educação Especial. Em outra escola, já lecionou na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e exerceu a função de coordenadora pedagógica, já estando aposentada pela rede municipal de ensino. Na escola, já exerceu a função de coordenadora pedagógica e, na direção, está há um ano.

A coordenadora pedagógica tem 45 anos, é licenciada em Letras, com especialização em administração escolar. Após lecionar no ensino médio, acumulou vasta experiência em cargos de direção, atuando como coordenadora pedagógica e diretora em escola estadual de outro município do Estado. Em 2004, prestou concurso para coordenadora pedagógica da escola, estando na função há um ano.

A supervisora que acompanha as turmas de primeiro e segundo ciclos tem 52 anos de idade, é formada em Pedagogia, com especialização em Tecnologia Educacional. Já é aposentada como professora da rede de ensino municipal de Fortaleza e como supervisora na rede estadual atua há 27 anos, tendo passado por diversas escolas. Há seis anos está na escola.

Com relação à formação escolar e experiência profissional das professoras observadas, encontramos a seguinte situação:

**Professora do primeiro ciclo** (turma 8 anos): Professora efetiva, 59 anos de idade, formada no Magistério em nível médio, recentemente formou-se em Pedagogia, cursa Metodologia do Ensino Fundamental em nível de especialização; ao concluir o curso, solicitará a aposentadoria, pois já contabiliza 26 anos de Magistério; atuou em pré-escola e jardim, o que a motivou a cursar Pedagogia, atuou nesse nível de ensino em diferentes escolas da rede estadual. Está na escola há sete anos com carga horária de 200 horas. No ano de 2005, lecionou nas turmas do primeiro ciclo (turma 8 anos e turma 9 anos).

**Professora do segundo ciclo** (turma 9 anos): professora com contrato temporário, 38 anos de idade, formada no Magistério em nível médio, graduada em Pedagogia e Biologia,

especialização em Metodologia do Ensino Fundamental. Exerce o magistério há 13 anos, em outro Estado lecionou em creche; no Ceará, atuou como professora temporária em diferentes escolas da rede estadual. Sua primeira experiência como professora temporária foi uma substituição pelo período de um mês na escola em que sua irmã trabalha; por indicação da diretora conseguiu lotação em outra escola onde permaneceu por cinco anos. Na escola, permaneceu durante o ano de 2005. Aprovada no concurso para professora da rede municipal de Fortaleza, assumiu no início do ano letivo de 2006.

**Professora do segundo ciclo** (turma 10 anos): Professora efetiva, 45 anos de idade, cursou Magistério em nível médio, graduou-se em História e fez especialização em Planejamento Educacional. Em 23 anos de magistério já atuou em escola de outro município, iniciou com Educação de Jovens e Adultos - EJA; ao concluir o ensino superior, não lhe foi permitido lotação no primeiro segmento do ensino fundamental e foi remanejada para o telensino. Por sentir dificuldades em matemática e sendo o professor nesta modalidade de ensino polivalente, sentiu necessidade de estudar a disciplina para ministrá-la nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Posteriormente, com a reestruturação do telensino, ficou somente com a disciplina de Português, o que a deixou mais aliviada. Por muito tempo, em outra escola, atuou na sala de multimeios, trabalho com o qual tem afinidade por gostar muito de trabalhos manuais, tem habilidade para desenho e pintura. Também já atuou no Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de Fortaleza - CREDE 21. Está na escola há três anos, já tendo atuado na sala de multimeios, apoio pedagógico e, atualmente está no ciclo, no turno diurno, e na EJA, à noite.

**Professora do segundo ciclo** (turma 10 anos): Professora temporária que permaneceu por três meses substituindo a titular. Tem 39 anos de idade, cursou Magistério em nível médio, graduou-se em Pedagogia. É pós-graduada em duas especializações: Psicopedagogia e Educação Especial. Em 15 anos de magistério, já atuou em várias escolas, inclusive nas particulares, em diferentes modalidades de ensino: na Educação de Jovens e Adultos - (EJA), no ensino médio pedagógico, e atua no ciclo há seis anos na condição de professora temporária.

**Orientadora da Célula de desenvolvimento Curricular da SEDUC:** Tem como atribuição coordenar e orientar ações ligadas ao currículo do ensino fundamental é professora, ex-diretora de escola do ensino fundamental e médio. É pós-graduada em nível de especialização (planejamento educacional) e mestrado (informática educativa).

A pessoa que ocupava a direção do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da SEDUC à época da implantação do ciclo cuja função era coordenar as ações do ensino fundamental, é professora do ensino médio, com 18 anos de magistério. É pós-graduada em nível de especialização.

As turmas de primeiro e segundo ciclos variaram em relação à quantidade de alunos devido a transferências e evasões. A movimentação no ano letivo de 2005 pode ser vista no quadro abaixo.

**QUADRO 2**  
**MOVIMENTAÇÃO DOS ALUNOS NO ANO LETIVO DE 2005 NO PRIMEIRO E**  
**SEGUNDO CICLOS**

Ciclo/turma	Matrícula inicial	Transferências recebidas	Transferências expedidas	Evadidos	Aprovados	Reprovados
I - 7 anos	21	06	07	07	13	-
I - 8 anos	24	04	06	05	15	02
II- 9 anos	23	05	02	03	23	-
II- 10 anos	31	02	02	03	23	05

Fonte: escola pesquisada

Constata-se uma significativa flutuação dos alunos com a evasão atingindo 18% destes. Esse percentual eleva-se significativamente no primeiro ciclo na turma de 7 anos para 35%, não sendo descartada a influência de fatores externos à escola; no entanto tais fatores aliam-se à inexistência de utilização pela escola de mecanismos voltados para o controle e monitoramento da frequência do aluno junto às famílias. Os alunos reprovados (7%) e evadidos representam um percentual de 25%. Esses dados indicam a necessidade de buscar mecanismos mais eficazes para combater o fracasso escolar.

A evasão e a reprovação têm se constituído um desafio para a escola, ao mesmo tempo contrariam os pressupostos da proposta do ciclo de promover a cultura do sucesso escolar.

A escola apresenta uma situação bastante crítica em relação a esses indicadores segundo os dados coletados através do censo escolar no ano de 2004, conforme mostra o quadro a seguir:

**QUADRO 3**  
**INDICADORES EDUCACIONAIS 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL-ANO 2004**

Indicadores	Brasil	Ceará	Fortaleza	Escola pesquisada
Aprovação	84,4	78,0	78,3	51,0
Reprovação	11,2	16,1	15,8	32,7
Abandono	4,4	5,9	5,9	16,3
Distorção idade série	27,0	31,5	32,0	12,9

Fonte: MEC/INEP: 2006

A distorção idade série representa o dado mais favorável à escola e deve-se provavelmente ao ciclo. Como já foi mencionada nesse trabalho, a organização em ciclos é adotada por apenas 18% do total das escolas de ensino fundamental do país. Por outro lado, verifica-se que a escola não superou a cultura da repetência conflitando com os pressupostos da organização em ciclos.

No que se refere ao desempenho dos alunos, cabe salientar que a escola participou da avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação, denominada Prova Brasil, em 2005. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação abrangeu a rede municipal e estadual de ensino. Nesta avaliação, o desempenho é expresso em uma escala de pontuação que vai de 125 a 350 pontos, dividida em nove níveis para Português, e de 125 a 375 pontos em Matemática com dez níveis. Para a 4ª série, em Português, a média considerada adequada seria de 200 a 225 pontos, correspondendo ao nível 4 da escala. Em Matemática, de 225 a 250 pontos, situando-se no nível 5 da escala.

O quadro abaixo mostra comparativamente o desempenho da escola através das médias obtidas pelos alunos na referida avaliação.

**QUADRO 4**  
**MÉDIAS DE DESEMPENHO NA 4ª SÈRIE EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA- BRASIL**  
**CEARÁ,FORTALEZA E ESCOLA PESQUISADA NA PROVA BRASIL/2005**

Disciplinas	Brasil	Ceará	Fortaleza	Escola pesquisada
Português	172,07	159,21	166,55	168,03
Matemática	179,98	164,92	171,05	172,42

Fonte: MEC/INEP:2006

O desempenho dos alunos da escola, apesar de inferior ao desejado para a série, nas duas disciplinas só estão inferiores à média do Brasil. Pode-se inferir dessa constatação que na escola, se a introdução do ciclo não contribuiu para melhorar a qualidade do ensino, pelo menos não o fez piorar como acredita parte dos educadores e da sociedade.

### 3.2.1 O Projeto Pedagógico da escola

O projeto educativo de cada escola se concretiza através do seu projeto pedagógico definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais como “a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua” (BRASIL, 1996, p.37). É importante conhecer o projeto pedagógico como outros que são desenvolvidos na escola, pois revelam a dinâmica, o comprometimento, a disponibilidade e participação de todos com o trabalho realizado.

A Proposta Pedagógica da escola expressa a compreensão da educação como “direito de todos, transformadora, integradora, inovadora, atualizada, científica e técnica, profissional”. Propõe como missão da escola “assegurar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes, capazes de agir na transformação da sociedade, aptos para o exercício da vida profissional e os desafios do mundo moderno”. Nessa perspectiva, são trabalhados valores como a solidariedade, a honestidade, a justiça, a excelência, com respeito, compromisso, participação e ética. Busca como objetivo principal “promover aprendizagens significativas, instrumentalizando o aluno com as ferramentas necessárias à sobrevivência física, social e cultural”.

Além do exposto, menciona a dimensão pedagógica explicitando a opção pela concepção crítico social dos conteúdos, através de uma abordagem metodológica sócio-interacionista e uma concepção de planejamento participativo e multidisciplinar. Estabelece que as medidas disciplinares tenham como referência o Regimento Escolar e o Código de convivência, elaborados e defendidos por toda a comunidade. O currículo, incorporando os PCNs, será voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

De forma genérica, dispõe sobre a avaliação da aprendizagem, que será “diagnóstica, contínua, processual, sistemática e formativa, referência permanente da prática educativa e reflexão do docente e do educando. Uma avaliação para intervir na realidade, que contemple aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores” (BRASIL, 1996, p. 37). Vale registrar que

essa concepção é coincidente e contém os elementos presentes na Proposta de Organização do Ensino em Ciclos da Secretaria da Educação Básica do Ceará. Trata também da avaliação no âmbito institucional que consiste na auto-avaliação da escola, destacando-se como um espaço de participação da comunidade escolar. Essa ação é realizada anualmente sob a orientação da SEDUC. O documento ainda traz as metas plurianuais e anuais a serem atingidas até o final da atual gestão, no ano de 2008, sintetizadas no quadro abaixo:

QUADRO 5  
METAS ANUAIS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA

ANO	NÍVEL DE ENSINO	APROVAÇÃO	ABANDONO
2005	FUNDAMENTAL	58%	23%
	MÉDIO	64%	28%
2006	FUNDAMENTAL	60%	22%
	MÉDIO	66%	27%
2007	FUNDAMENTAL	62%	21%
	MÉDIO	68%	26%
2008	FUNDAMENTAL	64%	20%
	MÉDIO	70%	25%

Fonte: escola pesquisada

A realidade revelada através dos números indica o imenso desafio a ser enfrentado pela escola para reverter o quadro de ineficiência, em que quase metade dos alunos, já no início da escolarização, não conseguem concluir, com sucesso, o ano escolar.

### 3.2.2 A sala de aula e as práticas avaliativas nas turmas observadas

A prática pedagógica de todo professor, mesmo de forma não consciente, está diretamente relacionada a uma concepção de ensino e aprendizagem que determina os vários aspectos envolvidos no processo ensino aprendizagem (metodologia, função social da escola, conteúdos a serem trabalhados, relações professor aluno). Por sua vez, a avaliação é um dos elementos da prática pedagógica, e, dada a sua centralidade no processo de ensino aprendizagem, derivam também dessa compreensão as práticas de avaliação desenvolvidas pelo professor.

Portanto, para compreendermos o que, como e porque se avalia, é necessário

primeiramente conhecer como se dá o processo de ensino aprendizagem. É nessa perspectiva que passamos a descrever como os professores das turmas observadas desenvolviam as atividades de ensino em sala de aula.

A observação do cotidiano da sala de aula das professoras revela um grande desvio entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho na escola. Em todas as turmas observadas, constatou-se o mesmo padrão de atuação das professoras na condução do processo de ensino aprendizagem.

Evidenciou-se a utilização dos pressupostos que embasam a concepção de ensino e aprendizagem ligada a matriz teórica behaviorista do conhecimento. Nessa perspectiva, é dada ênfase ao método de ensino expositivo, pois se acredita que assim se adquire o conhecimento. Os conteúdos são trabalhados desligados da realidade do aluno. Enquanto aprender significa memorizar, na teoria cognitivista, que embasa a proposta pedagógica do ciclo, aprender significa compreender.

Embora ao nível do discurso manifestem-se fragmentos em que as professoras apontam práticas influenciadas pela teoria construtivista, ainda assim reafirmam suas crenças no ensino tradicional como promotor da aprendizagem do aluno, mostrando evidências da justaposição das diversas concepções pedagógicas em suas práticas.

Não fico só naquele livro adotado, procuro outras fontes de pesquisa. Eu gosto muito de pesquisar, de conversar com eles, ver a dificuldade maior e trabalho muito as quatro operações, que eu acho fundamental para eles. Leitura, ditado essas coisas mesmo. [...] eu trabalho como se fosse uma 4ª série do ensino regular, agora eles aprendem (professora segundo ciclo turma 10 anos).

De modo geral, as professoras pesquisadas ao apresentar um tema novo além de não procurar estabelecer ponte com o que os alunos já sabem, também não adotam uma perspectiva interdisciplinar. É perceptível a ausência de uma abordagem que integre os conteúdos tornando-os mais significativos para os alunos. Os conteúdos são tratados de forma isolada entre as diversas disciplinas. Observou-se na turma de primeiro ciclo T8 uma aula de português em que se trabalhou leitura utilizando-se um texto de uma receita de doce enquanto a aula seguinte, de ciências, abordava o ciclo da água, tema que seria desenvolvido durante todo o mês.

Nessa mesma turma, a forma como a professora motivava os alunos para a aprendizagem privilegiava a afetividade em detrimento de uma motivação cognitiva. Sobre a relação entre

motivação e aprendizagem, os resultados encontrados na pesquisa realizada por Moysés, com o objetivo de verificar porque certos professores conseguem ensinar bem, mostraram que:

A aprendizagem significativa e bem elaborada inclui forçosamente a motivação [...] o próprio ato de reconhecer que se está sendo capaz de aprender é, em si, fator motivacional.[...] a motivação que se circunscreve apenas ao campo afetivo não garante a compreensão do que está sendo ensinado. Isso talvez explique porque tantos professores hábeis em motivar seus alunos não conseguem fazer com que cheguem a uma aprendizagem significativa e bem elaborada. Esta, provavelmente, só se dará se o professor lançar mão dos meios que favorecem a esse processo, meios esses que se encontram basicamente no âmbito cognitivo, e não no meramente afetivo (MOYSÉS, 1994, p. 83).

Conforme a Proposta Político-Pedagógica do Ensino em Ciclos, o primeiro ciclo se caracteriza por desenvolver o processo de alfabetização, portanto a aquisição da leitura pelos alunos mostrou ser a maior preocupação da professora e o foco de todas as atividades desenvolvidas em sala, no entanto é questionável a eficácia do método utilizado pela professora para alfabetizar os alunos. Não era proporcionado aos alunos o contato com diversos tipos de materiais escritos, como encartes, rótulos, textos xerocopiados etc.

Apesar de reconhecer que contava com pouco material de apoio, se sentia capacitada para desenvolver o seu trabalho, mas achava problemático o aluno entrar com a idade de sete anos no Ciclo sem saber ler, 'sem base'. Essa idéia, incorporada pela professora, está presente nos fundamentos da organização seriada do ensino e tem como conseqüência a responsabilização do aluno e sua família pelo seu fracasso, isentando a escola e suas práticas do fracasso escolar. "Quando termina o ano letivo e a criança não aprendeu a ler é conseqüência da faixa etária" (professora primeiro ciclo t8).

Por outro lado, a referida professora afirma ser responsabilidade do professor "enriquecer suas aulas, movimentar, fazer coisa nova, criar, fazer a criança mudar totalmente".

E como faz para ser criativa, movimentar, fazer coisas novas? A professora relata: "Faço primeiramente o alfabeto, as vogais, a junção das sílabas formando palavras, depois frases, depois pequenos textos". Verificou-se, no seu relato, que o método trabalhado caracteriza-se como tradicional, não construtivista, uma vez que não leva à descoberta por parte da criança, não há uma interação ativa entre o sujeito e o objeto do conhecimento, não

levando o sujeito a refletir sobre o processo de leitura e escrita. Nestas condições, o processo de aquisição da leitura se dá de forma mecânica e descontextualizada. O exemplo do exercício trabalhado em sala ilustra a forma mecânica do processo de alfabetização conduzido pela professora:

4ª questão		
Complete as palavras:		
DELI_____	CECI_____	PIPO_____
PATE_____	BATA_____	PALHA_____

A correção dessa questão é feita no quadro, com a participação dos alunos. Enquanto a professora completava, dizia: “trabalhamos com ÇA, CE, CI, BA, BE, BI”.

A dificuldade em mudar as práticas docentes bem como a contradição entre o discurso e a prática resultam das concepções de educação do professor, as quais, por sua vez são influenciadas por sua estória de vida como aluno e professor reproduzindo as antigas práticas em sala de aula.

Eles sentem dificuldade de trabalhar começando do texto eles querem trabalhar como faziam os antigos professores com as letras, as sílabas, as palavras. Eles acham que com o texto fica mais difícil. Então por mais que elas façam capacitações, façam os PROFA da vida, mas lá na sala de aula, quando você chega se depara com isso. Eu não fico em sala de aula, mas quando eu passo, entro para dar um bom dia, você vê a velha estorinha do ba-be-bi-bo, bu (diretora).

Embora não existindo em quantidade suficiente para todos os alunos, o livro didático era a base para o trabalho em todas as turmas e disciplinas. Após a exposição das professoras, que na maioria das vezes não atraía a atenção dos alunos, copiavam-se os exercícios do livro negando o exposto no item V do Projeto de Implantação dos Ciclos, quando trata do material didático a ser utilizado:

A ação, pedagógica desenvolvida nos Ciclos precisa ser apoiada por materiais que possibilitem a construção/reconstrução do conhecimento de forma lúdica, prazerosa e problematizadora. A utilização de jogos, brinquedos, jornais, revistas, livros da literatura brasileira, sucatas, dentre outros materiais adequadamente utilizados potencializam as atividades escolares, favorecendo maior integração entre os alunos (BRASIL, 1997, p. 10).

Segundo o entendimento dos autores espanhóis Blanco & Conteras (2002, apud, CURI, 2005, p.28), quando os professores têm poucos conhecimentos matemáticos mostram falta de confiança em situações de ensino, por isso diante das perguntas dos alunos dependem de livros didáticos e se apóiam na memória para ensinar.

Ainda sobre a utilização excessiva do livro didático pelo professor durante as aulas, Tardif e Shon (2000,2002, 2000) apud Curi (2000, p. 32) consideram como uma evidência da influência na sua prática profissional dos saberes construídos em momentos anteriores ao seu ingresso no curso de formação de professores e no próprio ambiente social e cultural.

Em praticamente todos os momentos da aula o livro didático era utilizado:

A professora utilizando o livro didático passa a falar sobre os estados da água. Lê alguns trechos do livro e em seguida faz oralmente as perguntas ela mesma respondendo. Os alunos mostram pouco interesse na atividade. O conteúdo é explorado de forma totalmente expositiva não relaciona com o que o aluno sabe sobre o tema (professora primeiro ciclo turma 8 anos -diário de campo p.3).

Na etapa de fixação da aprendizagem comumente a professora copia no quadro os exercícios do livro. Faz isso em todas as disciplinas mesmo com os alunos portando o livro. Desta vez copia e resolve com a participação dos alunos três questões de matemática (professora segundo ciclo T9, diário de campo p.12).

Como primeira atividade do dia a professora manda que os alunos marquem as páginas com o conteúdo da prova de matemática Ao todo são quinze páginas. A aluna diz: -'olha tia o tanto de página' desiste de acompanhar a marcação e busca fazer outra coisa (professora segundo ciclo T10, diário de campo, p. 2).

Contrariando o que se evidenciou durante as observações, as professores afirmaram utilizar em suas aulas outros materiais como globo, dominó, jornais, outras fontes de pesquisa, além do livro didático e material de sucata. Por outro lado, foi mencionada a existência, na escola, de um vasto material que serviu de base para uma capacitação promovida pela escola com o apoio de um técnico do CREDE 21. No entanto, as professores não demonstraram nenhum interesse em utilizar esse material. Com exceção de uma aula na turma de segundo ciclo T9 em que os alunos, em equipe, confeccionaram cartazes sobre o tema alimentação, não se observou a utilização de material concreto durante as aulas.

[...] e a gente fez um minicurso de matemática trabalhando o material que tem na escola e está encostado, não é utilizado: material dourado, tangram, blocos lógicos, quadro pitagórico, escala cuisinaire, então a gente pegou tudo isso e a cada dia o Manuel trabalhava, mostrava os objetivos, como trabalhar adição, subtração, multiplicação, divisão com atividades bem práticas. Apostilhas também foram feitas. Mas o que a gente observa? Alguns professores fazem outros não (diretora).

Uma professora reconhece a existência do material na escola e justifica sua não utilização: "Eu usei mais o tradicional mesmo. Porque lá não tem a estrutura. Ele ficava cheio de mofo, eu sou alérgica" (professora segundo ciclo t9).

Cabe indagar por que as professoras se recusam a utilizar material pedagógico complementar, como um recurso a mais para enriquecer sua aula, torná-la mais dinâmica, atrativa, facilitando a compreensão dos conceitos a serem dominados pelos alunos?

Um dos motivos pode ser atribuído ao modo como o conhecimento em grande parte ainda é veiculado em sala de aula: a memorização, concepção predominante na maioria dos livros didáticos tão utilizados pelas professoras.

Contrariando o postulado do conhecimento como resultado da interação entre pessoas, que fundamenta o ensino em ciclos, predominava o trabalho individual dos alunos. Além de não propiciar formas de trabalho em equipe, a professora da turma observada impedia iniciativas dos alunos neste sentido. No diário de campo ficou registrado:

Os alunos estão sentados formando um círculo, a professora quando percebe diz: -"separa o grupinho, eu não quero de quatro. Pra conversar é?" [...] "não precisa sentar de dois você tem o livro e ela também. Só precisa quem não tem. Fica sozinha".As alunas permaneceram onde estavam. A professora volta a reclamar: -"Vamos senão eu baixo ponto" (professora segundo ciclo t10, diário de campo, p. 26).

Observamos em outra turma a tentativa da professora realizar uma atividade em grupo. Os alunos deveriam pesquisar em revistas, recortar figuras, elaborar o texto sobre o tema, confeccionar um cartaz e apresentar na turma. A falta de disciplina dos alunos dificultou a execução da tarefa. Não havia um clima propício para a aprendizagem. Os alunos falavam todos ao mesmo tempo, não prestavam atenção às orientações da professora. Após trinta minutos retomavam suas posições sob o protesto da professora: "È a terceira vez que tento fazer trabalho em grupo, mas olha o que vocês fazem: rasgam as revistas que a escola consegue com dificuldade. Não vou mais fazer trabalho aqui, vocês não me ajudam" (professora segundo ciclo t9, diário de campo, p.10).

Aliás, a questão da indisciplina é um aspecto que merece destaque especialmente nesta turma de segundo ciclo. A professora não conseguia desenvolver uma relação positiva com os alunos e os percebia como indisciplinados, complicados. Na verdade, não conseguia mobilizá-los, criar um clima propício para a aprendizagem.

Moysés (1994) ressalta que pesquisas relacionadas à evasão e à repetência nas escolas confirmam que a expectativa negativa do professor sobre o aluno é uma das variáveis que mais contribuem para o insucesso do aluno. O professor como mediador do processo de construção do conhecimento cumpre o papel de organizar as situações de ensino, introduzindo tarefas capazes de estimular e desafiar o aluno, levando-o ao envolvimento.

A necessidade de mobilizar os alunos para a aprendizagem também é abordada por Perrenoud (2004, p. 63):

É preciso um nível mais elevado de mobilização, somente possível se o conteúdo da tarefa ou de seus objetivos forem mobilizadores em si mesmos, se suscitarem curiosidade, desejo, desafio, adesão pessoal, prazer. O sentido não é então extrínseco, ligado a um cálculo, mas intrínseco. O aluno “entra no jogo”, trabalha sem se dar conta disso, sem poupar seu tempo e seus esforços, para si e não para a escola, para os professores ou para os pais.

A relação entre a disciplina na sala e o tipo de atividade proposta foi percebida em diversas ocasiões nas turmas observadas. Nas atividades que exigiam um posicionamento individual do aluno, como interpretação de textos, por exemplo, em que a possibilidade de trocas entre alunos/ alunos/professora era mais intensa, o clima da sala se agitava. Às vezes se recusavam a participar, brigavam, não dando atenção à professora; outros corriam pela sala. A impressão que se tinha é que a tarefa não tinha sido devidamente planejada, que era algo improvisado ou simplesmente cumpria a seqüência do livro didático. Em uma dessas ocasiões, a professora aproximou-se e fez o seguinte comentário: - “Eles estão acostumados a um só tipo de atividade: Copiar do quadro. Viu a diferença? Se não fizerem tarefa do quadro, acham que não fizeram nada” (professora segundo ciclo t9, diário de campo, p. 10).

A indisciplina dos alunos pode estar relacionada, além da inadequação das tarefas e postura do professor, à ausência de um trabalho voltado para o desenvolvimento de atitudes solidárias: saber ouvir, respeitar o colega e a professora. Tais atitudes eram constantemente cobradas pelas professoras, mas de uma forma às vezes desrespeitosa para com o aluno.

Para manter o controle da disciplina, as professoras utilizavam-se muito de ameaças. Mandar bilhete ou falar com os pais, ficar além do horário normal com os indisciplinados eram as mais comuns.

Na turma 8 anos do primeiro ciclo, a utilização da avaliação como instrumento de pressão para garantir a autoridade, como poder disciplinador das condutas dos alunos,

conforme indicado por Vasconcelos (1995), surpreendentemente não fazia parte do repertório das ameaças utilizadas pela professora, o que pode ser um indicativo da gradativa perda do sentido da reprovação, especialmente durante os primeiros anos que compreendem o primeiro ciclo. A professora confirma em sua fala o que se observou na sala de aula:

“A professora não deve reprovar, deve passar de uma sala para outra por causa da idade. Eu não gosto que diga: você foi reprovada. Para a criança não ser traumatizada. Eu acho muito duro a criança levar o nome de reprovada” (professora primeiro ciclo t8).

Vale ressaltar que somente nessa turma verificou-se a prática de tarefa diferenciada. A atividade era copiada pela professora no caderno e restringia-se basicamente a completar palavras, fazer cópia de palavras e de famílias silábicas. Essas tarefas destinavam-se a três alunos: dois que haviam chegado à escola já quase no final do ano e uma aluna que tinha apenas cinco anos era considerada ouvinte, não era regularmente matriculada. Esses três alunos apresentavam nível de aprendizagem muito diferenciado dos demais. Como os demais, a professora também “tomava” a leitura diariamente com os três. Dos 17 alunos da turma, cerca de 10 estavam alfabetizados no mês de outubro.

A relação da professora da turma do segundo ciclo, formada por alunos de 10 anos, mostrou-se bastante peculiar. O controle era exercido de forma rígida na tentativa de fazer com que cada aluno cumprisse suas atividades. Para isso utilizava várias estratégias: ameaçar com suspensão quem não fizesse os exercícios, transferir o aluno para outra sala, tirar ponto. Sempre circulava entre as carteiras, mais para controlar quem havia feito os exercícios do que para dar apoio e ajudar aos que demonstrassem dificuldades.

Ficou bastante evidente nessa turma a ênfase em estudar para a prova. A correção da tarefa era priorizada se o conteúdo fosse “cair” na prova. Assim, o controle da atividade tinha a preocupação em preparar o aluno para a prova: “Vamos estudar para a prova, quando chegar já sabe o que vai cair”. Preparar significava levar o aluno a reproduzir fielmente a resposta dada pela professora. Neste sentido, a orientação dada foi bastante clara em uma aula de ciências: “Primeiro copiem do livro as questões. Depois copiem as respostas, pois será matéria da prova e vocês não saberão responder do jeito que quero para estudar para a prova” (diário de campo, p.25).

A ênfase na nota e não na aprendizagem do aluno leva a professora a ignorar a dificuldade do aluno e até a culpá-lo.

A professora faz a correção da tarefa de classe (matemática) no quadro. O aluno arma e resolve a conta. Em seguida ela explica ao grupo todo. Ameaça baixar a nota dos que estão conversando. Circula pela sala com caneta e papel na mão verificando quem fez. Uns fazem questão de ir ao quadro, outros encaram como uma ameaça. YU disse que não sabia. A professora além de não procurar ajudá-lo lhe diz: Não sabe porque não faz. Fica conversando. Ameaça o aluno de suspensão (diário de campo, p. 25).

Vasconcelos (1995) ao realizar uma análise crítica da avaliação estabelece a relação da avaliação com a estrutura de poder da sociedade e afirma que o problema central da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social. Descreve como se dão essas relações ao nível da escola, e como os diversos agentes participam do processo que ele considera uma distorção da avaliação.

Detendo-se mais especificamente no papel do professor, afirma que este participa da distorção da avaliação porque, tendo uma formação deficitária, não tem o domínio das teorias da aprendizagem, de como o aluno se desenvolve, de como aprende, de qual o sentido último de seu trabalho. E não conseguindo mobilizar os alunos, fazer com que vejam sentido e significado no que ele propõe, necessita usar a nota como instrumento de coerção.

Outros motivos também o levam a distorcer o sentido da avaliação segundo o autor: os alunos já foram condicionados e só agem por pressão; por ingenuidade, pois ainda não perceberam o papel autoritário que a avaliação desempenha no sistema de ensino; por convicção quando acredita na necessidade da seleção social, pois nem todos têm condições de prosseguir, cabendo à escola e ao professor identificar os incapazes; por comodidade, mudar envolveria muito trabalho e não é bem remunerado para isso; e finalmente por ser pressionado pela escola e pelos colegas a continuar a fazer avaliação tradicional. O vestibular, os pais e os alunos representam fonte de pressão.

Por outro lado, necessita controlar, através da nota, problemas que são gerados pela inadequação entre o que a escola ensina e os problemas reais da sociedade. A inadequação da escola à realidade gera a falta de sentido para o aluno e provoca o seu desinteresse no que o professor ensina.

Para manter o controle e a disciplina, o ditado era utilizado como uma forma de punição. A agitação na sala ocorria sempre ao se aproximar a hora do recreio e próximo ao término da aula. Nessas ocasiões, a professora reagia:

Vamos fazer um ditado. Hoje vocês vão escrever até o bracinho cair. Vão escrever umas 200 palavras. Quanto mais vocês falarem, quanto mais vocês gritarem, mais palavras vocês vão

escrever. O braço de vocês vai ficar duro de tanto escrever (professora segundo ciclo t10-diário de campo, p.25).

A proposta de trabalho sempre partia da professora, que a comunicava e explicava. A explicação, de modo geral, restringia-se ao que constava no livro didático. Utilizava uma só abordagem. A utilização de exemplos abrangendo o conteúdo tratado era limitada, bem como os exercícios utilizados com o objetivo de fixar, sendo invariavelmente retirados do livro didático. Ao trabalhar um texto, por exemplo, primeiro fazia leitura oral, nessa ocasião a maioria dos alunos ficava dispersos e não demonstravam interesse. Terminada a leitura, fazia perguntas que ela mesma respondia.

De um modo geral, o controle sobre a aprendizagem dos alunos era insuficiente, limitado e precário. Adotava-se a tarefa de casa, mas não a prática de sua correção. As tarefas de classe, quando corrigidas, se davam coletivamente, através da participação voluntária do aluno no quadro. Apresentavam-se os que tinham mais facilidades com o conteúdo. Na verdade, o controle dava-se mais no nível da disciplina, como um fim em si mesmo, afinal, um dos critérios que a escola utiliza para avaliar o professor é a capacidade de controlar a sua turma, manter a disciplina. Então, como já referido anteriormente, a estratégia mais utilizada era a cópia e o ditado que não eram corrigidos. A submissão dos alunos evidenciava o quanto estavam condicionados a esse tipo de atividade.

Tinha-se como certeza, nesses momentos, o que inicialmente era só desconfiança: predominava a improvisação, a ausência de um trabalho planejado com intervenções feitas a partir das dificuldades detectadas através do acompanhamento diário das atividades desenvolvidas pelo aluno.

Os procedimentos mais utilizados para a avaliação foram: correção das tarefas de classe e de casa no quadro. Ressalta-se que nem todas as tarefas realizadas eram corrigidas; correção das tarefas de classe ou de casa no caderno; leitura oral, especialmente no primeiro ciclo, na turma de 8 anos, era realizada diariamente; comportamento; participação; provas bimestrais.

Quanto ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno em sala de aula, que deve ser registrado no diário de classe, os procedimentos de avaliação abrangem 6 tópicos em que devem ser registrados:

- os marcos de aprendizagem;
- resumo das atividades realizadas durante as aulas recuperadas;

- desempenho dos alunos, relacionando nominalmente os que atingiram plenamente os marcos de aprendizagem, os que não atingiram, indicando as dificuldades de cada aluno por disciplina, as intervenções realizadas e os avanços alcançados;
- parecer bimestral, resumo da frequência dos alunos que se submeterão à prorrogação do ano letivo (PRALET);
- resumo das atividades realizadas e intervenções propostas durante a PRALET;
- anotações do coletivo de professores ao observar os alunos através da avaliação contínua, não esquecendo de datá-las e de dar o parecer final.

Na maior parte dos campos do diário da professora do primeiro ciclo T8 não constava nenhum registro, tais como: os procedimentos didáticos, procedimentos de avaliação, planejamento e registro de avaliação.

Um outro tipo de situação relacionado ao acompanhamento do desempenho do aluno no Diário de Classe da professora do segundo ciclo T9 mostra a inadequação, limitação dos registros elaborados acerca das dificuldades dos alunos. As anotações no geral são comuns aos alunos e não descrevem de forma precisa as suas dificuldades. Alguns exemplos:

<b>Dificuldade</b>	<b>Intervenção</b>	<b>Avanços</b>
Precisa de maior atenção na	Atividades extras	Boa expressão oral
Aprendizagem não satisfatória	Conversa com a mãe	Idem
Conversas comprometem aprendizado	Atividades extras	Superou um pouco as dificuldades
Muitas faltas	Conversa com a mãe	Está sendo válido o esforço
Precisa melhorar a leitura	Leitura de livro e revistas	Melhorou um pouco nas atividades
Dificuldade de ortografia	Trabalhar a escrita	Boa participação
Idem	idem	Bom desempenho e participação
Idem	idem	Está sendo válido o esforço
Brincadeiras comprometendo aprendizado	Atividades extras	Está sendo válido o esforço

Os exemplos dos registros elaborados pela professora mostram a ausência de um referencial teórico que informe sobre os erros cometidos pelos alunos e de maior domínio das

disciplinas específicas. Percebe-se o predomínio dos aspectos atitudinais em detrimento do cognitivo. A rejeição das professoras a avaliarem através de registros, demonstrada em suas falas, pode ocorrer por não estarem preparadas para essa atividade.

Ficou evidente que não havia um direcionamento claro ou regras bem definidas quanto à proposta de trabalho a ser executada. De certa forma, também, significava que o professor não refletia sobre a ação que desenvolvia, resultando em aulas improvisadas, claramente percebidas, durante o período de observação.

### **3.3 Implementação da Proposta de Ciclos e da Avaliação da Aprendizagem: condições oferecidas à Escola e aos Professores**

A implantação do Ciclo de Formação no Ceará ocorreu em um contexto educacional caracterizado pela expansão da matrícula com a universalização do ensino fundamental, sendo essa atingida no ano de 2000. O ingresso de 98,64% das crianças de 7 a 14 anos na escola foi um fato amplamente propagado pelo governo estadual. No entanto, o acesso constitui um aspecto necessário, mas não suficiente para se alcançar a democratização do ensino. Para além do acesso, a permanência do aluno na escola com sucesso é o que define a qualidade do sistema educacional. Neste sentido, são indicadores de referência para se aquilatar a qualidade dos sistemas educacionais o abandono, a repetência, a distorção idade/série, bem como o desempenho escolar dos alunos nas diversas áreas do conhecimento.

Um aspecto a ser ressaltado no que se refere aos indicadores é que em 1998, ano de implantação do Ciclo de Formação no Ceará, mais da metade dos alunos (55,5%) de 1ª a 4ª série apresentavam distorção idade /série na rede estadual. Na rede municipal, esse percentual chegava a atingir 62,2% dos alunos. Nos níveis posteriores, de 5ª a 8ª série e ensino médio, o quadro era ainda mais crítico. Em relação aos dados de aprovação, repetência e abandono, a situação, no ano de implantação da reorganização do ensino em ciclos, pode ser vista no quadro a seguir:

## QUADRO 6

## TAXAS DE PROMOÇÃO, REPETÊNCIA E ABANDONO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL – CEARÁ - ENSINO FUNDAMENTAL – 1998.

Série	Promoção	Repetência	Abandono
1 <sup>a</sup>	66,63	13,60	13,57
2 <sup>a</sup>	72,91	10,99	10,26
3 <sup>a</sup>	76,06	7,53	10,57
4 <sup>a</sup>	78,05	6,17	10,26
5 <sup>a</sup>	76,17	5,02	13,53
6 <sup>a</sup>	79,00	4,37	11,49
7 <sup>a</sup>	80,24	3,61	10,98
8 <sup>a</sup>	82,88	3,07	8,95
<b>Total</b>	<b>74,48</b>	<b>8,35</b>	<b>11,49</b>

Fonte: SEDUC

Muito embora esses três indicadores de movimento escolar apresentassem substancial melhora no período de 1995/1999, através da elevação da taxa de aprovação do ensino fundamental de 70,8% para 81,5%, o decréscimo da taxa de repetência de 13,2% para 10,5% e a redução da taxa de reprovação à metade, passando de 16% para 8%, a análise do sistema educacional do Ceará apontava que:

O sistema educacional é muito ineficiente com baixas taxas de conclusão dos ciclos e um tempo esperado de conclusão desses ciclos muito alto. No entanto tem havido uma melhora ao longo dos anos. É necessário acelerar essa melhora (CEARÁ, 1998, p. 37).

Os Ciclos de Formação foram a alternativa encontrada pelos gestores da política educacional cearense para reverter esse quadro que reflete o baixo desempenho do sistema educacional.

Elevadas taxas de repetência e evasão, provocando a obstrução do fluxo escolar e desestruturação do sistema, embora o Ceará apresentasse uma melhora inexpressiva em relação ao país [...] A organização do ensino em ciclos surgiu como alternativa de intervenção na problemática da evasão e reprovação. Havia um alto índice de distorção idade série, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental: mais de 50% dos alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries estavam fora da faixa (Diretora do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da SEDUC no período de 1999 a 2002).

No processo de implementação dos Ciclos, no Ceará, destacam-se como componentes ou ações: a sensibilização e divulgação na comunidade escolar, a capacitação docente e a

criação do coletivo de professor, a constituição do Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) e os Referenciais Curriculares Básicos - RCBs, definidos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a implantação das Classes de Aceleração, dos quais trataremos a seguir.

### 3.3.1 A sensibilização e divulgação na comunidade escolar

O primeiro aspecto a ser considerado na implantação dos ciclos é, sem dúvida, a necessidade de sensibilização e envolvimento da comunidade escolar, especialmente dos professores e dos pais de alunos, expressas nos diversos documentos oficiais que tratam do tema. A título de exemplo, temos o seguinte trecho acerca da necessidade de sensibilização da comunidade escolar no processo de implementação dos Ciclos:

Para o êxito da proposta, é fundamental que nesse processo vontades estejam mobilizadas com a adesão da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a SEDUC promoveu, no decorrer de 1997, seminários para a sensibilização e discussão das medidas de implantação dos ciclos, entre os 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), com a participação de prefeitos, secretários municipais, diretores dos CREDE e de unidades escolares dos 184 municípios do Estado do Ceará (CEARÁ, 1998, p. 39).

Dessa forma, uma categoria chave nos ciclos de formação era a participação. Entretanto, apesar de ter sido considerada pela política educacional como um princípio, verifica-se que na implementação a maioria das ações realizadas estava voltada mais diretamente aos gestores, nos diversos níveis de atuação, não sendo envolvidos de forma mais efetiva no processo os professores e os pais. Os depoimentos ilustram essa afirmativa.

Olha, foi uma coisa meio brusca, tanto para os professores como para os pais. Para os pais foi muito difícil aceitarem isso. Eles ficaram perdidos. Não sabiam que série que o aluno fazia. Até hoje, olha, já faz oito anos isso, e até hoje os pais não sabem nem que série o aluno faz. Eles ficam perdidos [...] a gente tem que todo ano está explicando (professora segundo ciclo T9).

[...] as coisas vêm muito lá de cima, certo. E quando vem já vem pronta. Pra começar, eu acho que não houve uma pesquisa, uma sondagem com os professores [...] só que eu acho que tem que ver. Começar a conversar com as pessoas mesmo, das escolas. Com quem está lá na sala de aula, porque esse pessoal pode dar um retorno maior, vendo, não é bem assim, podemos fazer de outra forma (diretora).

O professor, ele não é muito consultado. Quando implanta vem lá da Secretaria. A gente não é bem informada (supervisora).

Eu vejo que foi muito brusca, sem preparar justamente os pais que tem crianças naquela escola (professor primeiro ciclo t8).

A manifestação a respeito da não participação é um ponto consensual entre os sujeitos pesquisados. Em seus discursos, às vezes, a não participação assume o significado da falta de “preparo” do professor e dos pais para as mudanças propostas. Em decorrência, os professores mostram certo ressentimento o que é compreensível, pois se trata, segundo Gomes (2004, p.45), de “uma inovação que toca o nervo da vida e da identidade profissional do professor”. Segundo o mesmo autor, quando se propõe substituir a pedagogia da repetência pela pedagogia do sucesso escolar, buscando a promoção de todos, o professor deixa de contar com o poder da reprovação para manter o controle da sala de aula. Enquanto na pedagogia da repetência a coesão da escola depende mais das sanções. Na ausência da reprovação, a coesão se dá através do consenso e dos incentivos.

Merece destacar, nos depoimentos dos professores, o reconhecimento e a defesa do direito dos pais de serem envolvidos nas ações de implementação dos ciclos. Por outro lado, a empatia dos professores com relação aos pais, naquele momento, poderia também significar a busca de aliados para corroborar determinadas posturas de oposição aos ciclos, demonstradas pelos professores.

Pesquisas têm apontado como um aspecto negativo relacionado ao ciclo e que se situa no âmbito da gestão escolar a falta de comunicação da proposta aos pais (GOMES, 2004, p.43). A fala da professora dá uma idéia precisa de como os pais reagiram:

Eles não aceitavam. Os pais não aceitavam isso. Foi difícil viu... Tanto que muitos pais queriam tirar os filhos da escola pública para colocá-los na prefeitura. Muitos pais reclamavam: ‘meus filhos aqui só brincam, não é?’. Porque as vezes que a gente estava brincando com os alunos, brincando de roda, tinha as brincadeiras na sala de aula e eles ficavam reclamando: ‘Olha, aqui o pessoal só brinca’. Tinha os projetos, eles não entediam os projetos. A culminância [na metodologia adotada pelos ciclos a culminância é a atividade realizada na conclusão de um Projeto, ocasião em que eram reunidas as diversas salas de alunos dos ciclos] que tirava um dia, os alunos tinham que sair, não havia aula, tinha a culminância e os pais tinham que vir a escola pra ver os trabalhos dos alunos, aí eles achavam que aquilo era brincadeira. Ali estavam ganhando tempo. Os professores estavam era querendo brincar entendeu? Eles não viam isso com bons olhos. Hoje não, está um pouco melhor (professora segundo ciclo t9).

A organização da escola numa perspectiva democrática não prescinde do trabalho de

conscientização da comunidade educativa e em especial da família. Para Vasconcelos (1995, p. 76) “muitas escolas enfrentam muita resistência simplesmente porque ‘esqueceram’ de comunicar aos pais a mudança de proposta e de prática em relação à avaliação.”

Por outro lado, a condição socioeconômica e cultural dos pais dos alunos que estudam na escola pública tem-se mostrado um fator limitador de participação, daí o mais comum é não terem lugar nas instâncias decisórias, não serem ouvidos, ignorados pelos poderes públicos e muitas vezes até mesmo pela instituição escolar.

Na verdade, a relação escola e comunidade tem se mostrado como um desafio constante. Durante todo o período de trabalho de campo, poucas foram as oportunidades em que se verificou a presença ou participação dos pais ou responsáveis na escola. Essa ocorre, basicamente, quando da entrada e saída de alunos, especialmente, dos alunos menores, ou quando a sua presença é exigida por questões disciplinares dos filhos. Os pais vão ainda à escola por ocasião da entrega dos resultados das avaliações.

Dessa forma, a relação do professor com os pais ou responsáveis é muito restrita. Acredita-se que isso se dá porque a escola não cria oportunidades de envolvimento com a família. Devem-se considerar, também, as dificuldades dos pais e responsáveis em deixarem seus afazeres para ir até a escola.

Como se quer que o pai tenha entendido a concepção de ciclos e a sistemática de avaliação de aprendizagem, quando a escola não estreitou seus laços com a família? Como a família e professores poderiam sentir-se sensibilizados e preparados quando as ações realizadas pelo Estado voltaram-se mais diretamente para os que ocupavam posição hierárquica superior na educação, tais como secretários municipais, técnicos e diretores escolares?

### 3.3.2 A capacitação docente

Conforme salientam diversos autores citados por Moysés (1994, p.22), o professor exerce a função primordial de mediador do processo ensino aprendizagem. A mediação se dá entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Para que ocorra a aprendizagem com compreensão, exige-se do professor o desenvolvimento de certas atitudes, necessárias para conduzir o processo de aprendizagem de forma adequada. Isso envolve, entre outros aspectos,

a formação docente.

Neste sentido, a capacitação tem sido uma das estratégias mais utilizadas na introdução de inovações educacionais. Com a implantação dos Ciclos de Formação, para alcançar as mudanças pretendidas na prática pedagógica e nas práticas de avaliação, a SEDUC tinha como meta capacitar inicialmente um contingente de três mil professores, que deveriam atuar em cerca de 40% das escolas estaduais; mil e quinhentos professores dos municípios que aderiram aos Ciclos de Formação.

Pretendia, ainda, capacitar em serviço todos os educadores responsáveis pelo Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP), ou seja, os professores, coordenadores e os técnicos da área pedagógica da SEDUC, dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e das secretarias municipais de ensino, além dos diretores adjuntos das escolas estaduais.

A estratégia de execução conjugava momentos intensivos com estudos continuados e em serviço. Os momentos intensivos ocorreriam em duas etapas, através de cursos com duração de 40 horas cada etapa. Os estudos continuados e em serviço envolviam também duas ações: uma que seria da responsabilidade do diretor adjunto de cada escola, acompanhando sistematicamente o desempenho do professor em sala de aula, e outra que previa a realização de seminários, minicursos, oficinas pedagógicas, e palestras, ao longo do ano, planejados a partir das necessidades detectadas no processo de acompanhamento (CEARÁ, 1997).

No sentido de romper com a prática pedagógica e avaliativa embasada nos pressupostos do sistema seriado, o projeto de capacitação apresentava uma concepção pedagógica ancorada nos seguintes princípios:

- Respeito às experiências exitosas dos professores e ao nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural do aluno;
- Abordagem metodológica multidimensional do conhecimento e trabalho interdisciplinar através da metodologia de projeto;
- Trabalho coletivo dos docentes e discentes no processo de construção e reconstrução do conhecimento;
- Abordagem diagnóstica e processual da avaliação de aprendizagem.

A capacitação foi apontada pelos sujeitos da pesquisa como a principal ação desenvolvida pela SEDUC para a implementação dos Ciclos de Formação e da nova proposta de avaliação. Foi nesse momento em que se deu o primeiro contato dos técnicos e professores envolvidos com o modelo de avaliação proposto. Segundo os depoimentos:

Na época eu estava em outra escola. Foram feitas algumas reuniões com a diretora pedagógica, a gente fez capacitações. Eu me lembro que na época os diretores pedagógicos fizeram uma capacitação, depois os professores também foram e aí foi implantado (diretora).

Houve só uma capacitação acho que de três dias sobre os ciclos (supervisora).

[...] teve um período de capacitação tanto em janeiro como em julho. Então houve um interesse, uma dedicação mesmo, eu vi que houve um trabalho (coordenadora pedagógica).

A relação entre formação docente e possibilidade de êxito com a proposta de Ciclo é claramente abordada por Perrenoud (1999), quando diferencia três tipos possíveis de reformas do sistema educacional: o primeiro tipo modifica apenas as estruturas escolares, ou seja, etapas, organização do curso; o segundo tipo transforma os currículos; a reforma de terceiro tipo focaliza o cotidiano dos alunos e professores nas classes e na escola, por isso apresenta-se potencialmente capaz de modificar as práticas profissionais. A introdução dos ciclos insere-se no âmbito das reformas de terceiro tipo, considerada mais importante e que passa essencialmente pela formação e profissionalização do professor.

Ressalta, porém, que, para a formação contribuir com o sucesso de uma reforma, esta deverá voltar-se às escolas a partir da análise das práticas existentes e das necessidades verificadas. É comum, segundo o autor, que a formação continuada ofereça teorias e métodos. Contrariamente, no ciclo, a formação deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências mais do que transmitir conhecimentos.

Nesse sentido, Thurler (2002, p. 90-91) também alerta que:

Diante dos obstáculos em gerir e captar, em sua complexidade e no detalhe as representações e práticas dos professores [...] as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação contínua dos professores mostram-se bastante ineficazes [...] restringem-se na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam quase que exclusivamente, a adoção por parte dos professores de modelos didáticos e pedagógicos pontuais e precisos que, ou não correspondem nem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera 'colagem' sobre práticas preexistentes.

A inadequação do modelo de formação oferecido aos professores na implantação dos ciclos frente às reais necessidades dos docentes é reconhecida pela diretora da escola:

[...] eu não sei se é porque o professor pra sobreviver tem que trabalhar três expedientes muitas vezes, não tem mais tempo pra ler, ele faz a capacitação, fica super empolgado. Mas quando vai para o cotidiano aí a gente não observa muito.... Logo que ele volta, até começa, mas depois há aquela parada, fica aquela mesmice (diretora).

Parece ser plausível afirmar que a utilização do modelo de capacitação pontual, desarticulado da cultura escolar, e não partindo da reflexão das práticas docentes, traz inúmeros efeitos negativos, dentre os quais o de impedir a partilha de saberes entre os pares, não permitindo aos professores aprender com o outro e a utilizar os saberes do outro. Além do quê, inibe a iniciativa da própria escola em promover ações de formação, conforme é percebido no seguinte depoimento:

Agora no Projeto Político Pedagógico [...] a gente contemplou momentos de capacitação para o professor de Língua Portuguesa porque você sabe que santo de casa não obra milagre. Muitas vezes você tem um material muito bom, tem como passar, mas aí como é você, e você é da escola, então não há aquela credibilidade. Quando vem uma pessoa de fora as professoras se empolgam e acham maravilhosos (diretora).

Dessa forma, parece haver estreita relação entre a falta de confiança dos professores em suas próprias competências e a capacidade de aproveitar as competências das instâncias externas (THURLER, 2002). Isto se revela na pouca ou quase inexistente capacidade de operar as transformações necessárias nas práticas pedagógicas em sala de aula. Tal fato foi observado durante todo o trabalho de campo, durante as observações da sala de aula, quando se verificou como predominante uma prática pedagógica distante da que era proposta para as capacitações de professores que iriam atuar nos Ciclos de Formação.

Outro aspecto que mereceu destaque na fala das entrevistadas foi o caráter seletivo e excludente das capacitações que foram oferecidas.

Da Secretaria e do CREDE eu pelo menos só tive capacitação em 1998, foi só uma semana. Mas teve outros cursos que foram dados para a rede pública que só quem participou foram os professores efetivos, os temporários não tiveram vez. Esse curso era sobre os ciclos. Eu era louca para fazer, mas a diretora disse que não podia era só para quem era da rede. Então eu peguei as apostilhas da minha colega e tirei xérox. Eu participei na da EJA, mas a EJA é outra coisa (professora segundo ciclo T9).

Reciclagem há muito tempo que não acontece. Por exemplo, os professores da Educação de Jovens e Adultos todos os meses eles têm encontros, são acompanhados (diretora).

Na EJA [...] todo mês a gente tem um encontro com as meninas. A gente está bem assistida. Agora, no Ciclo se houve, em 2005, encontro, capacitação, eu não participei (professora segundo ciclo T10).

Tá faltando assim outro Programa de Formação Docente -PROFA direcionado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental do MEC desenvolvido em parceria com a SEDUC. Eu era louca pra participar. O supervisor não podia participar. Quem participou foi só a professora do ciclo de 8 anos e a professora de reforço que adoeceu e não deu continuidade. Quer dizer que não conheço o trabalho do PROFA. foi excelente foi um ano de estudo (supervisora).

Quando questionadas sobre a eficácia da capacitação em ter preparado efetivamente os professores para atuarem nos ciclos, observam-se posições divergentes entre as gestoras que estavam à frente da Coordenadoria Pedagógica à época da implantação (1998) e a atual gestão. A primeira afirma que os professores “não estavam devidamente preparados. A cultura da seriação, bem como a da avaliação classificatória era muito forte no quadro docente”. A representante da administração atual, parecendo não querer admitir as limitações e falhas nesse processo, afirma que, após os três anos (1998/2000) da implantação gradativa dos ciclos, a responsabilidade passou a ser do município, cabendo ao CREDE/SEDUC a função de assessoramento às Secretarias Municipais de Educação.

### 3.3.3 Os Coletivos como espaço de formação dos professores

A composição de Coletivos de Professores para cada ciclo ancora-se na idéia de que o trabalho em equipe é necessário para aumentar a eficácia do ensino. Neste sentido, com a constituição de Coletivos de Professores pretendeu-se desenvolver a cooperação profissional configurando-se como um espaço de reflexão e de formação.

Com esse propósito, por ocasião da implantação dos ciclos, a escola recebeu orientações no sentido de proceder à lotação dos professores por ciclo e não por turma. Os professores de cada Ciclo deveriam constituir um Coletivo de Professores de Ciclo, tendo preferencialmente carga horária semanal de 40 h/a lotadas na mesma escola, distribuídas em 36 horas para ações de sala de aula e 4 horas para estudo individual ou em grupo. A previsão era que cada Coletivo deveria contar com um professor a mais, o que possibilitaria tempo destinado ao estudo, planejamento das atividades e a avaliação.

Em relação aos Coletivos de Professores, especialmente quanto à sistemática de lotação, a administração da SEDUC que iniciou no ano de 2003, manteve as mesmas orientações,

assim sendo, nas Diretrizes emitidas para o ano letivo de 2004, é orientado que:

Cada Ciclo contará com um professor (40h/a) que se acrescenta ao número de turmas e que junto com os demais professores integra o coletivo de professores do Ciclo. Esse coletivo planeja e reveza-se nas turmas e nas atividades de estudo, de aula (dentro e fora da sala), de planejamento e de apoio pedagógico, como também preparação de sua ação docente, inclusive de materiais necessários ao seu melhor desempenho. No caso de professores com carga horária semanal de 20/h/a, somente duas dessas horas ficam disponíveis, em cada semana, para estudo [...] O planejamento continuará ocorrendo nos sábados destinados a essa atividade, reunindo todos os professores do coletivo do Ciclo. Nesse momento do planejamento (que é também momento de estudo) o coletivo dos professores define o quê, como, quando e quem realiza cada ação planejada para o período (CEARÁ, 2004).

No ano de 2005, é mantida a lotação das professoras por ciclo e não por turma, sendo orientado que deveria ser feito um revezamento entre as professoras de todas as turmas de um mesmo ciclo, de acordo com as atividades planejadas. Dessa forma, oficialmente, permanece o Coletivo de Professores de Ciclo. No entanto, suspendeu-se a inclusão de uma professora a mais no Coletivo de Ciclos, além de terem sido retiradas as 4 horas/aulas semanais concedidas inicialmente para estudo. A partir de então, as horas de estudo e planejamento deveriam ser realizadas aos sábados.

Tal postura dos gestores vai de encontro aos resultados de diversas pesquisas referentes à implantação dos ciclos no ensino fundamental no Brasil. Gomes, analisando os resultados apresenta uma síntese das medidas consideradas como essenciais, favoráveis e comuns nos modelos adotados na implantação dos ciclos: a redução do tempo de regência do professor, tempo suficiente para estudarem e se reunirem na escola. Segundo o autor,

Os principais fatores apontados são quase óbvios e indispensáveis á efetivação de quaisquer inovações educacionais com certo nível de complexidade, como os ciclos, o que indica que se acertou em condições simples e elementares (GOMES,2004, p. 40).

A eliminação da carga horária para estudo das professoras e a retirada do “professor a mais” são medidas que se situam no âmbito da política educacional atrelada à visão tecnicista, utilitária e mercantil do ensino, que, segundo Arroyo, “desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação” (1999:4).

Somente nesta perspectiva é possível compreender que no Ceará tenha sido

desconsiderada tal medida, potencialmente capaz de proporcionar melhores condições de trabalho ao magistério em face das tarefas complexas da organização do ensino em ciclo.

Esse fato vem reforçar a crença de parte significativa do magistério, segundo a qual a implantação dos ciclos tem forte motivação econômica e foi inspirada na política neoliberal. Assim, busca-se melhorar as estatísticas relacionadas à evasão, repetência e ao abandono, através da redução de custos. Seria, neste sentido, uma medida mais voltada ao cumprimento de objetivos financeiros do que pedagógicos. Essa convicção se fortalece quando os gestores retroagem, adotando medidas que comprometem e inviabilizam a concretização de uma concepção que traz possibilidades de promover reais mudanças na escola. A ausência de condições que favoreçam o desempenho adequado das professoras é reconhecida pela escola.

Falta tempo para o professor estudar. Quando os ciclos começaram o professor tinha aquele espaço que ele ficava na escola. Eu acho que poderia voltar isso daí, ter aquele professor que ficava na sala para o professor poder sair. Seria importante porque senão vai cair na mesmice, os problemas vão continuar. O professor tem que ter esse momento de estudo, já que em casa ele não tem. Tem que dar uma parada. A Secretaria e o CREDE tem que ver momentos de formação em serviço para esse professor (diretora).

O que se observou é que há uma grande distância entre o proposto e o realizado e a não observância das diretrizes da SEDUC quanto ao revezamento dos professores em todas as turmas do ciclo. Manteve-se a mesma sistemática de lotação praticada na seriação, ou seja, cada professor com sua turma, como se pode constatar neste depoimento:

[...] Tudo começa na matrícula, na organização das turmas, do professor que vai para aquela sala de aula, qual é o professor que vai ficar com aquela turma (coordenadora pedagógica).

Mantendo as práticas convencionais do ensino seriado, a escola perde a oportunidade de obter ganhos. O fato de responsabilizar vários professores por um mesmo ciclo traz como principal benefício, conforme Perrenoud (2004), a possibilidade de facilitar a diferenciação do ensino, estratégia fundamental em um processo de ensino aprendizagem que respeita os diferentes ritmos e necessidades dos alunos, sendo este um propósito da implantação de Ciclos de Formação:

O interesse dos ciclos é criar um espaço-tempo de formação mais amplo, mobilizando vários professores para criar outros dispositivos de diferenciação, mais potentes, grupos de níveis, de necessidades, de projetos ou módulos (PERRENOUD, 2004, p. 71).

A criação de uma cultura do trabalho de equipe entre os professores constitui-se um desafio para a escola, uma vez que a cultura da organização escolar na sociedade capitalista é baseada em uma divisão do trabalho em que predomina o individualismo. O individualismo é percebido pela professora do segundo ciclo T9 como desunião e não como “uma modalidade de gestão do pessoal em que não são concedidos privilégios às equipes”. (PERRENOUD, 2004:73). Em sua visão fragmentada da realidade, a professora não percebe a influência da estrutura social nos padrões de relacionamento entre os indivíduos. Assim sendo, constata-se uma percepção ingênua das relações entre as professoras, segundo a qual estas relações se restringem ao meramente pessoal.

Os professores são um pouco desunidos. Infelizmente eu acho os professores um pouco desunidos. Tem trabalho [...] eu não sou desse jeito. Quando eu tinha minhas coisas eu dava. Entendeu! Quando eu tenho material eu dou o meu material pra minha colega, mas eu percebi que muitas vezes tinha professor que não sabia dividir, isso eu acho desunião (professora segundo ciclo t9).

Para romper com a visão do senso comum entre os professores é essencial investir em processo de formação que possibilite a reflexão efetiva sobre a prática. A fim de melhor compreender a importância do coletivo de professores na organização em ciclos, é importante recorrer ao pensamento de Arroyo, idealizador da Escola Plural em Belo Horizonte, que influenciou a proposta de Ciclo da SEDUC – CE sobre a formação docente.

Para o referido autor, a formação dos profissionais envolvidos com as propostas que concebem os ciclos como Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano deve, como melhor estratégia, partir da formação que os docentes já possuem, reconhecendo que a função do educador é definida socialmente e recuperando o que há de permanente nessa função. A formação necessária, segundo ele, se daria através da criação de situações coletivas, reforçando a função social e cultural dos profissionais e que eles já põem em ação na sua prática. Nessa perspectiva, a formação ocorre ao mesmo tempo em que se questionam culturas escolares e profissionais e com o processo de desenvolvimento humano, social e cultural dos professores.

Essa concepção contrapõe-se à concepção tradicional de formação, que vê a qualificação dos profissionais como um pré-requisito e uma condição à implantação de mudanças na escola. Esse caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável quando se pensa na formação não só dos professores, mas quando estes

pensam na educação de seus alunos. Nessa ótica, o domínio da teoria precede o da prática. Polariza-se a vida em tempo de aprender e de fazer, tempo de formação e de ação, teoria e prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual.

Em sua formulação, os Ciclos de Formação Humana são inseparáveis do avanço do direito à educação básica, ou do direito ao pleno desenvolvimento de todos como seres humanos. Compreende que trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. Neste sentido, considera que as experiências de ciclo vêm sendo um campo fecundo para repensar concepções e práticas de formação de educadores.

### 3.3.4 O Sistema de Acompanhamento Pedagógico - SAP

No acompanhamento aos professores, o mecanismo priorizado e mais destacado pelos gestores da SEDUC foi o Sistema de Acompanhamento Pedagógico - SAP. Criado em 1995, sua finalidade principal está expressa em documento oficial como o acompanhamento à gestão escolar e ao ensino, garantindo a implantação/implementação dos propósitos curriculares e das Políticas Educacionais do Estado, definidas para cada nível e modalidade de ensino.

O SAP abrangeria, segundo o mesmo documento, todas as escolas estaduais dos 184 municípios cearenses e parte da rede municipal, mais especificamente os municípios pioneiros no processo de municipalização do ensino (CEARÁ/SEAD: 1998: 38).

Como estratégia complementar de formação docente tanto no período da implantação dos Ciclos, como na consolidação da proposta, o SAP parece não ter conseguido atingir os objetivos propostos por razões tanto ligadas à gestão educacional como à gestão escolar. Em suas falas, os professores, técnicos e gestores apontam a fragilidade das ações de apoio à prática docente.

A SEDUC desenvolvia na época da implantação dos Ciclos, o SAP o qual previa uma cooperação técnica aos CREDE através de visitas mensais e de acompanhamento à distância. Os CREDE desenvolviam o mesmo trabalho na região com as Secretarias Municipais de Educação (SME) e as escolas da rede estadual. Devido ao limitado número de técnicos dos Centros Regionais, esse acompanhamento não se desenvolveu de forma satisfatória, comprometendo o processo (diretora do Núcleo de Desenvolvimento Curricular período 1999/2002).

Teve uma época aí que o CREDE chamava os professores de ciclo e aceleração. Eles tinham reuniões mensais. Mas de 2004 para cá nesse sentido houve uma parada. Nem essas reuniões

com professores de ciclos e aceleração estão acontecendo. E capacitação há muito tempo que não se tem (diretora).

Aqui na escola, estou falando em relação à SEDUC, que é o órgão máximo, não vejo mais investimento, porque os professores eles mudaram, não são os mesmos. A gente está sempre trabalhando com professores de contrato temporário. É como se a secretaria tivesse perdido o crédito nos Ciclos e não houve mais esse investimento, esse acompanhamento (coordenadora pedagógica).

[...] Não há um acompanhamento, implantam, mas a própria secretaria não dá assistência às escolas sobre esse acompanhamento (supervisora).

Os depoimentos dão conta de uma significativa distância entre o que foi previsto e o que de fato ocorreu. Percebe-se que esse distanciamento é ainda maior quando se toma o depoimento dos educadores que atuam mais diretamente na escola. Isso se dá porque os assuntos discutidos nas reuniões realizadas mensalmente com diretores e coordenadores pedagógicos nem sempre chegavam aos professores e supervisores, comprometendo assim a sua verdadeira finalidade.

Frente às sucessivas críticas, as diretrizes da política, em 2003, dá sinais para a modificação do SAP, especialmente no que se refere às visitas mensais aos CREDEs e ao estabelecimento de um sistema informatizado de acompanhamento, o Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar - SADRE).

Essa transformação do SAP não foi por todos bem recebida, especialmente pelos técnicos da SEDUC e dos CREDEs, bem como pelos gestores que conceberam o referido sistema. Nesse sentido, é significativo o depoimento:

Eu acho que a grande perda foi de fato a não continuidade do acompanhamento pedagógico, da orientação do trabalho pedagógico [...] A beleza da formação continuada é você estar perto do professor quando ele tem a dificuldade. Eu não acho que o professor não faça porque não quer, ele não faz melhor porque não sabe, porque não está preparado para aquilo, aí se ele tem um apoio, um assessoramento perto dele, você vai eliminando o problema na hora que surge. O fato de não se ter eliminado o problema na hora que surge, na minha visão gerou a fachada de ciclo sem ser ciclo. Para mim essa foi uma grande perda (Coordenadora de Desenvolvimento Técnico Pedagógico da SEDUC à época da implantação dos ciclos e Subsecretária da Educação Básica entre 2001 e 2002 em entrevista concedida a pesquisadora Sílvia Maria de Aguiar Coelho, consultora do IPEA para a Pesquisa: Estudo de caso do Programas de Aceleração de Aprendizagem, em cinco estados brasileiros).

Pelo depoimento se percebe que, do ponto de vista da concepção, o SAP pretendia ser uma importante estratégia de formação continuada direcionada particularmente aos ciclos de formação e às classes de aceleração. Entretanto, a implementação do SAP ficou

comprometida por razões diversas, dentre as quais a falta de uma cultura de trabalho coletivo, o excesso de atividades dos CREDEs e dos gestores da escola e, de certa forma, a falta de planejamento para que o SAP cumprisse suas reais funções.

Aliadas à descontinuidade do SAP como estratégia de formação continuada direcionada particularmente aos ciclos de formação, verificam-se também rupturas nas demais ações de formação direcionadas ao ciclo, o que aparentemente não ocorreu na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

### 3.3.5 Os Referenciais Curriculares Básicos - RCBs

Dentre o conjunto de ações implementadas para a viabilização a organização do ensino em Ciclos, destaca-se a elaboração dos RCBs, concebidos como um instrumento que contribuirá para o sucesso escolar, constituindo-se como uma referência básica de qualidade para todo o Estado do Ceará.

Os RCBs, conforme proposto, se constituem o norte da operacionalização da Organização do Ensino em Ciclos e no seu desenvolvimento se entrecruzam objetivos, conteúdos e processos didáticos com ênfase na interdisciplinaridade e na metodologia de projetos. Será a referência para o acompanhamento, a capacitação dos professores e para a avaliação da ação curricular desenvolvida na escola. Ressalta-se que os RCBs incorporam/adaptam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Em relação à proposta curricular anterior adotada no Estado, o documento considera o avanço para uma concepção de currículo global e interdisciplinar, em que o homem é contemplado em sua plenitude, sendo necessário desenvolver suas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora.

Os RCBs do Primeiro e Segundo Ciclos apresentam os seguintes objetivos:

- Orientar o fazer pedagógico dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo atualizado, na perspectiva de um redimensionamento curricular;
- Instrumentalizar os professores na sua prática pedagógica em busca de uma Educação de Qualidade para Todos.

O Currículo é estruturado a partir de eixos norteadores, especificados por áreas do conhecimento e pautam-se por uma perspectiva integradora. Uma leitura mais atenta do documento provoca o questionamento sobre a recomendação que traz da possibilidade de sua utilização, tanto nos ciclos como na seriação, pois se trata de formas de organização da escola e do ensino divergentes em seus pressupostos. Essa possibilidade é afirmada em diversas partes do documento:

Os conteúdos curriculares sistematizados no documento se adequam a qualquer tipo de organização do ensino, processadas as devidas adaptações. A Mudança que ocorre é na concepção de currículo que se passa a adotar, exigindo inclusive, uma metodologia que atenda o caráter das fases de desenvolvimento do aluno (CEARÁ, 1999, p. 2).

Reafirmando a não especificidade da utilização dos RCBs no ensino em ciclos, acrescenta: “Embora apresentados por Ciclo, destinam-se, também, às séries que continuam funcionando, fazendo-se necessárias adaptações que satisfaçam às diferentes realidades das turmas.” Ao tratar da organização do currículo, afirma ainda: “o processo de organização de um currículo está intimamente relacionado à concepção que dele temos” (CEARÁ, 1997, p.4).

Entende-se que é através do currículo em ação que se define o essencial no processo educativo, que são revelados os valores e as ideologias que permeiam as relações estabelecidas no cotidiano da escola. No currículo escolar, estão presentes concepções de mundo que perpassam as opções político-pedagógicas que podem cumprir funções distintas: legitimar as diferenças sociais ou buscar a transformação social.

Considera-se, pois, incoerente a indicação de uma mesma proposta curricular, para ser utilizada no ensino em ciclos, que visa, sobretudo, combater o fracasso escolar, e na organização seriada apontada por alguns autores (FREITAS, 2003; PERRENOUD, 2000; 2004; VASCONCELOS, 1995) como um mecanismo gerador do fracasso escolar.

Um dos fatores que contribui para a reprovação na seriação é a definição rígida dos conteúdos para cada ano letivo. Isso está, de certa forma, relacionado a um dos motivos citados por Perrenoud para a introdução dos ciclos nos sistemas educacionais. O referido autor destaca que a evolução dos programas, durante a segunda metade do século XX, provocou a mudança nos objetivos perseguidos pela escola. Se, antes, os objetivos priorizavam a memorização de fatos e regras, as orientações curriculares atuais estão voltadas

para a construção de competências, aprender a aprender, tidos como objetivos de mais alto nível.

A revisão curricular é um aspecto considerado por Perrenoud (2004, p.99) como fundamental na introdução dos ciclos; no entanto, é necessário que a sua operacionalização seja acompanhada de uma pedagogia diferenciada. Segundo o referido autor:

Se os ciclos não forem acompanhados por alguma revisão curricular, é indecente pedir aos professores que arquem sozinhos com os custos de uma redução do fracasso escolar e das desigualdades, ainda mais quando os recursos diminuem e os públicos escolares e as condições de trabalho ficam mais difíceis. O mínimo seria que a instituição fizesse uma metade do caminho, tornando o currículo mais razoável, o que a colocaria em posição de convidar firmemente os professores a fazer a outra metade: conceber e operacionalizar uma pedagogia diferenciada, digna desse nome, desde que tivessem os meios e as competências para isso.

No que se refere à utilização dos RCBs pela escola, constatou-se, através das observações em sala de aula, que esses referenciais são substituídos pelo livro didático. Não foram incorporados na prática pedagógica os seus pressupostos, especialmente a interdisciplinaridade, trabalhos diversificados, o trabalho coletivo e a avaliação formativa.

Nenhuma das professoras entrevistadas mencionou os RCBs como material de apoio pedagógico utilizado nos Ciclos. Foi mencionado somente pela supervisora, quando abordada sobre quais orientações e acompanhamento eram oferecidos às professoras do ciclo, e qual o material pedagógico utilizado nos ciclos:

Os referenciais, elas têm a proposta pedagógica curricular, cada uma tem. Agora muda muito. Tem professor que se aposentou, outros que vão embora, tem os temporários, aí nunca fica o mesmo professor. Só tem uma aqui que é da rede é o ciclo de oito anos.[..] O material didático tem o material dourado, a proposta pedagógica. [...] Tem o Ábacos, aquele material didático, muito material bom ali. Mas o professor ele não utiliza. Poucos professores usam... Quebra-cabeça e a Proposta Pedagógica, e os Referenciais também, os Referenciais Básicos (supervisora).

Por outro lado, o trabalho com Pedagogia de Projetos é apontado como uma das inovações positivas introduzidas pelos ciclos, o que nos faz supor ter sido a dimensão do currículo absorvida pela escola por possibilitar a sua participação na criação dos projetos como também pela ênfase dada à questão metodológica nas capacitações.

O aluno cresceu, desenvolveu na culminância. Você vê trabalhos belíssimos que os alunos apresentam. E isso as escolas particulares copiaram. Tem muitas escolas particulares que copiam. Hoje em dia já usam projetos, usam a culminância, e isso não era proposto. Eles estão

mudando (professora segundo ciclo t9).

[...] as dificuldades que as professoras tinham a gente fazia capacitações, arranjava pessoas para capacitar, os projetos para serem implantados dentro da escola. O projeto do lixo, do meio ambiente. A gente sempre organizava e passava para as professoras. [...] Tem professora que é mais aberta outra são mais resistentes. Tem professora que agradece que está aprendendo, que melhorou (supervisora).

De fato, a pedagogia de projetos é indicada na Proposta Político-Pedagógica da SEDUC como forte tendência na organização do ensino em ciclos, que, inclusive, traz no seu texto reflexões sobre o assunto e sugestões de projetos envolvendo diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a constatação da permanência de práticas tradicionais de ensino em sala de aula sugere a falta de clareza por parte das professoras quanto às principais características da pedagogia de projetos: a autonomia, a intencionalidade e a autenticidade.

Assim, o trabalho com projetos pode ser entendido como uma forma de deixar os conteúdos escolares mais atraentes ao relacioná-los com o calendário de datas comemorativas; como uma atividade extraclasse desvinculada dos conhecimentos considerados formais e passíveis de serem avaliados; ou, até mesmo, como uma nova técnica de ensino utilizada aleatoriamente.

### 3.3.6 As Classes de Aceleração

Por não ser o foco principal desse estudo, será feito um breve comentário sobre as Classes de Aceleração, a partir dos dados da pesquisa “Classes de Aceleração: Avaliação da Experiência do Ceará”, realizada em abril de 2002 por Antonio Gomes Pereira e João Batista Carvalho Nunes por solicitação da SEDUC, na qual são apontadas as dificuldades gerais de sua implantação no Ceará, bem como as falas de alguns dos sujeitos entrevistados. Abordar, mesmo que sucintamente, este ponto é importante, uma vez que se tratou de uma estratégia utilizada para viabilizar a proposta dos Ciclos de Formação. Buscar-se-á verificar como os sujeitos perceberam a relação entre ambas.

Vale referir que iniciativas para combater a ineficiência do sistema de ensino e melhorar os indicadores educacionais, manifestados no alto índice de repetência, evasão e de distorção idade/série, foram adotadas pelo Estado desde o início da década de 70. Dentre essas iniciativas, pode-se citar o Projeto Matriculação, o Programa Novas Metodologias (1976) do

Ministério da Educação - MEC e o Programa de Regularização do Fluxo Escolar, este último desenvolvido nos primeiros anos da década de 1990.

A despeito das referidas intervenções realizadas para resolver o problema, em 1996, 45,6% dos alunos matriculados de 1ª a 4ª série estavam em situação de distorção idade-série de dois anos e mais. Essa situação agrava-se ainda mais a partir de meados da década de 90, quando ingressa na escola um amplo contingente de crianças e jovens até então excluídos do sistema de ensino.

Com a reorganização do ensino, que se deu através da implantação dos ciclos de formação, as turmas passam a ser organizadas por idade cronológica, ficando mais evidente a distorção idade-série que em 1998, ano de implantação dos Ciclos de Formação, atingia 55,5% e 62,2 dos alunos matriculados no primeiro segmento do ensino fundamental nas redes estadual e municipal, respectivamente.

Houve então a necessidade de implantar as Classes de Aceleração, constituindo-se em classes específicas para acolher os alunos com distorção idade/série superior a dois anos, multirepetentes, evadidos ou que nunca frequentaram uma escola antes. Ou seja, alunos que não se enquadravam nos critérios adotados para a composição das turmas de ciclo. As CA representariam, segundo o proposto, as oportunidades para que estes alunos resgatassem o tempo perdido e avançassem na aquisição dos conhecimentos básicos para sua reintegração ao Ciclo de Formação de sua idade, recuperando sua auto-estima. Nessa perspectiva, os Ciclos de Formação atuariam como uma ação preventiva ao surgimento de novas defasagens.

Em termos de concepção pedagógica, os Ciclos de Formação basearam-se na proposta da Escola Plural, enquanto as Classes de Aceleração adotaram o programa da Secretaria de Educação de São Paulo, elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. A justificativa da escolha foi a convergência de princípios entre o referido programa e a gestão educacional do período.

Inicialmente, foram implantados dois tipos: a Classe de Aceleração I e a II. A organização das turmas, a exemplo do que ocorria com os ciclos, também foi feita por idade. Na AC I, alunos de 9,10 e 11 anos que não tinham frequentado escola ou evadido, interrompendo o processo de alfabetização, e, na AC II, alunos de 11,12 e 13 anos multirrepetentes. Em ambas as Classes, o professor deveria desenvolver, principalmente, a leitura e a escrita.

O primeiro aspecto que ressalta nos dados é a divergência existente entre a diretora da escola e a coordenadora pedagógica quanto à relação que estabelecem entre os ciclos, as Classes de Aceleração e a baixa qualidade do ensino.

Para a diretora da escola pesquisada, tanto os ciclos como as classes de aceleração representam a principal “causa” da defasagem na aprendizagem apresentada pelos alunos que cursam o fundamental II e o ensino médio. Ao contrário, a coordenadora pedagógica considera que os alunos do ciclo têm um desenvolvimento mais adequado, embora reconheça que os alunos das Classes de Aceleração sejam mais problemáticos, apresentem um rendimento inferior. Estes problemas, no entanto, não são decorrentes do ensino em ciclos.

Percebe-se que a discussão entre partidários e opositores dos Ciclos de Formação é perpassada, também, pelo debate sobre as Classes de Aceleração. Ficou clara a divergência entre as gestoras da escola. Enquanto a coordenadora pedagógica mostrou-se favorável à política dos ciclos, a diretora posiciona-se de forma favorável à seriação. Esse aspecto é preocupante na medida em que não favorece uma unidade de concepção necessária para conduzir a execução da proposta pedagógica da escola. Os depoimentos a seguir explicitam essa divergência.

O que a gente vê hoje, nos nossos alunos que estão na 2ª etapa do fundamental, de 5ª a 8ª série e no ensino médio é triste. Para você ter uma idéia nós fizemos uma avaliação aqui com os alunos de 5ª a 8ª série [...] A gente queria ver a compreensão leitora desse aluno. Nós pegamos um texto em nível de 3ª série de um livro e trabalhamos com os alunos de 5ª a 8ª. Foi um desastre, incrível. Esses meninos eles lêem, eles lêem não, eles decodificam, eles conseguem dizer todas as palavras. Quando você vai perguntar coisas sobre o texto eles dão cada resposta!... Então, o que é que a gente observa? O que está acontecendo? Porque esses meninos eles passaram pelo ciclo, e vem com uma dificuldade muito grande. [...] Os nossos alunos que saíram do ciclo, fizeram de 5ª a 8ª estão hoje no ensino médio, em termos de aprendizagem eles estão péssimos. [...] Está havendo um problema e é aqui, é no ciclo, é na base certo. [...] Alguns alunos de 8 anos não dominam ainda muita coisa de leitura e escrita. Alguns estão já silábicos, mas outros estão pré-silábicos, outros não conhecem nada estão entrando pela primeira vez (na escola) porque não tiveram oportunidade [...] eu acho que quando se pensa no ciclo se pensou assim: crianças que tem as mesmas características estão no mesmo nível. Mas os níveis são diferentes e isso de certa forma dá mais trabalho para o professor e muitas vezes prejudica a criança. O que o professor faz? Ele às vezes faz um trabalho diferenciado, mas, aquela criança que está com dificuldade continua com dificuldade aí o resultado quando chega lá na frente essa criança tem que entrar numa turma de aceleração porque não dá pra ela acompanhar o ciclo dela. Então, uma coisa que eu vejo no ciclo é isso, apesar dos professores tentarem, certo, mas fica difícil [...]. Quando o aluno tem dificuldade coloca na turma de aceleração aí na aceleração o que seria realmente pra acelerar acaba sendo mais um atraso (diretora).

Os professores daqui, não são todos, eles acham que o problema, o mal da aceleração esteja relacionado ao ciclo, eu não acho. Sempre houve aluno que não aprende, sempre houve aluno que abandonou a escola porque não acompanha. Na série a gente teria esse problema... O aluno

com distorção idade série estaria junto com o outro e no ciclo não. Se ele está com oito anos naquela sala, só tem crianças de oito anos independentes do nível que ele esteja. E aí, na seriação esses meninos com distorção idade série estaria junto com o de oito anos (coordenadora pedagógica).

Em seus posicionamentos, as professoras questionam a aprovação sem aprendizagem tanto nas Classes de Aceleração como nos Ciclos, sendo que nos ciclos, devido às características dos alunos, a ocorrência se dá em proporções menores.

Interessante observar pelos depoimentos apresentados que parece haver uma inversão do problema: a criança entra no ciclo, não tem o desempenho adequado e logo é encaminhada para a classe de aceleração. Dessa forma, os ciclos, além de não funcionarem como medida preventiva conforme proposto, parecem alimentar as classes de aceleração. Com isso pode-se afirmar que as Classes de Aceleração não cumpriram o objetivo de inclusão do aluno no sistema e os Ciclos de Aprendizagem parecem não atuar de forma preventiva, evitando a defasagem na aprendizagem do aluno.

As classes de aceleração dão visibilidade às relações existentes entre as condições socioeconômicas e as possibilidades de sucesso do aluno na escola, como também a inadequação do processo ensino aprendizagem nela desenvolvido às características dos alunos. As falas dos sujeitos da escola mostram uma maior consciência sobre o primeiro aspecto referido acima, no entanto não questionam sobre a prática pedagógica desenvolvida.

A pergunta sobre se as classes de aceleração estão cumprindo o objetivo de “acelerar” a aprendizagem dos alunos foi mais um ponto que apresentou discordância na escola, conforme demonstram os depoimentos:

Tem. Porque na aceleração a professora atende mais, faz um trabalho mais diversificado começa mesmo lá da base de alfabetizar. Tem conseguido muita coisa, mas tem menino que ainda passa dois anos na aceleração pra ver se consegue supera as dificuldades. E difícil viu (supervisora).

Não. Geralmente é a metade da turma. Serve de alguma coisa assim, porque de qualquer forma é a metade, mas não é uma coisa assim 100% não. Geralmente a metade da turma consegue. Porque o menino que vai pra aceleração, no ciclo não foi resolvido porque ele falta muito, porque ele não tem acompanhamento. Quando ele vai pra aceleração já está um aluno fora de faixa e vêm outros alunos também que estão na rua, alunos da aceleração que nunca freqüentaram nem a escola. Então é um grupo muito heterogêneo e de postura de comportamento também muito difícil. È meio complicado, eles não freqüentam regularmente, eles faltam muito os alunos da aceleração (coordenadora pedagógica).

Como se pode ver na tabela abaixo, passados sete anos da implantação das Classes de Aceleração e dos Ciclos de Aprendizagem, a distorção idade/série permanece um desafio para o sistema educacional cearense.

**QUADRO 7**  
**DISTORÇÃO IDADE / SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL POR SÉRIE E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – ANO 2004**

Série	DISTORÇÃO IDADE / SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL									
	Estadual		Municipal		Federal		Particular		Total	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
1 <sup>a</sup>	1.553	52,5	19.281	19,4	-	-	2.080	6	22.914	16,7
2 <sup>a</sup>	424	25,6	20.035	24,7	-	-	1.88	6,5	22.347	20,0
3 <sup>a</sup>	3.614	65,6	35.131	34,5	-	-	1.878	6,7	40.623	30,0
4 <sup>a</sup>	976	32,9	37.474	38,7	-	-	2.012	7,5	40.462	32,0
5 <sup>a</sup>	15.900	51,5	53.034	47,2	12	11,8	1.989	8,6	70.935	42,6
6 <sup>a</sup>	18.547	50,5	46.504	49,8	20	15,4	1.991	9,2	67.062	44,2
7 <sup>a</sup>	20.989	50,4	40.214	52,7	12	9,9	2.244	11,3	63.459	46,0
8 <sup>a</sup>	42.374	61,8	45.526	62,5	21	13,5	2.427	12,1	90.348	55,9
<b>Total Geral</b>	<b>104.377</b>	<b>54,7</b>	<b>297.199</b>	<b>40,5</b>	<b>65</b>	<b>12,8</b>	<b>16.509</b>	<b>8,1</b>	<b>418.150</b>	<b>37,0</b>

Fonte: SEDUC: 2004

Pelos dados apresentados, constata-se que, apesar de estratégias como a reorganização do ensino em ciclos e as classes de aceleração permanecem as altas taxa de distorção idade/série, particularmente na rede estadual de ensino, na 1<sup>a</sup> série, correspondendo a 52,5%. É de estranhar essa distorção, uma vez que os ciclos foram universalizados na referida rede de ensino. Atribui-se a existência deste dado à desarticulação nos ciclos ocorrida a partir de 2003, bem como à mudança de orientação nas formas de avaliação de aprendizagem, com o retorno da nota. Essa orientação, embora não direcionada para as séries iniciais do ensino fundamental, seu efeito estendeu-se até estas, o que acarretou o aumento da reprovação e, conseqüentemente, o aumento na distorção idade-série. A distorção na primeira série/ciclos pode ocorrer também pelo ingresso tardio dos alunos na escola.

A permanência da distorção idade/série, visualizada nos indicadores educacionais, dão mostras de que a estratégia utilizada não atingiu o âmago da questão, e as dificuldades apresentadas pelo Programa de Aceleração não foram devidamente sanadas. Conforme documento da SEDUC, 75% dos professores de CA I e II consultados na pesquisa indicam, entre essas dificuldades gerais de implementação, os seguintes pontos:

- Níveis diferentes de conhecimento, aprendizagem e idade;
- Deficiência na aprendizagem dos alunos nas áreas de leitura, escrita, interpretação de textos e cálculo;
- Presença de alunos não alfabetizados na mesma turma com alunos alfabetizados;
- Alunos sem interesse em estudar, fator conducente ao absentismo e à indisciplina;
- A carência ou pouca quantidade de programas de formação continuada para os professores, inclusive para o trabalho com os alunos provenientes das CA;
- O material escolar, principalmente os livros didáticos, que são alvo das seguintes críticas: inexistência de livros para todos e inadequação cultural;
- A quantidade de alunos por aula, acima do previsto na proposta das CA;
- A falta de assistência dos pais aos alunos;
- A falta de acompanhamento pedagógico mais sistemático, incluindo planejamento (CEARÀ, 2002, p.59 ).

Esses resultados são condizentes com os depoimentos apresentados por gestores escolares e professores a respeito das Classes de Aceleração. As críticas feitas pelos professores são relevantes, pois se uma significativa parcela de alunos continua entrando no ensino fundamental apresentando ainda distorção idade-série, alguma estratégia deve ser planejada pela Política Educacional visando não apenas regularizar o fluxo, mas corrigir de forma mais estrutural o problema.

### **3.4 Ciclos de Formação: possibilidades e limites**

Uma das diretrizes norteadoras da Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos no Ceará é a concepção de pedagogia do sucesso escolar, que pressupõe um trabalho de reinvenção de todos os espaços educativos da escola, especialmente o espaço curricular.

No entanto, no cotidiano escolar, essas idéias ao tomarem forma são reinterpretadas

pelos sujeitos que a executam de acordo com a realidade/necessidade local, distanciando-se, muitas vezes, do conceito pensado na proposta curricular vigente.

As percepções das professoras sobre os ciclos estão distantes do teor oficial. As falas foram pouco desenvolvidas, demonstrando dificuldades em conceituar. Ficou evidente o esforço em elaborar uma resposta sobre o que justificaria essa forma de organizar o ensino. As professoras ressaltaram mais o caráter pragmático da reforma do que a sua dimensão ideológica e conceitual.

Na tentativa de explicitar como percebem os ciclos, as professoras e gestoras da escola destacam aspectos pontuais da proposta. Falta-lhes uma compreensão global. Assim, ao buscarem uma definição, cada sujeito destaca diferentes aspectos surgindo uma diversidade de percepções, sendo comum apontarem aspectos que consideram negativos e positivos, numa visão fragmentada da questão.

Dessa forma, o ciclo foi percebido por uma das professoras entrevistadas como um processo de ensino aprendizagem que envolve aspectos cognitivos, quando é definido através dos conteúdos que a criança deve dominar, e os aspectos sócio-afetivos que devem desenvolver na criança. Nessa fala está implícita a existência de dinamismo nas atividades de ensino e um ambiente acolhedor, embora indícios observados na prática das professoras negassem esses aspectos.

Outra forma de as professoras perceberem os ciclos foi estabelecendo comparação com o ensino tradicional, considerado este melhor pela existência sistemática da prova, do uso do livro didático e pelo fato de os alunos serem mais disciplinados. A inexistência desses aspectos no ciclo é percebida negativamente.

O objetivo de não reprovar revelou-se também como mais uma forma de compreensão e aspecto negativo do ciclo em que o aluno avança, mesmo sem aprendizagem. No entanto, uma das características mais destacadas dos ciclos, tanto pelas professoras como pelas gestoras da escola, foi a organização das turmas por faixa etária. A Diretora mostra-se ambígua em sua fala, pois considera esse aspecto simultaneamente positivo e negativo.

Bom, eu acho o seguinte: o ciclo tem uma vantagem. A gente pega aquelas crianças com determinada faixa, com as mesmas características, pelo menos da criança universal que a gente conhece. Então é bom por conta disso. Eu acho que quando se pensou no ciclo se pensou assim: não, crianças que tem as mesmas características, estão no mesmo nível, mas os níveis são diferentes e isso de certa forma dá mais trabalho para o professor e muitas vezes prejudicam a

criança. Acho que você já viu a turma de oito anos aqui, você vê que as crianças são as mais diversas (diretora).

A expectativa gerada pela diretora era que, no ciclo, as turmas apresentassem homogeneidade quanto ao nível de aprendizagem, o que, segundo ela, não ocorreu. Constatase que permanece o desejo de formar turmas homogêneas, vista como uma forma de “facilitar a aprendizagem”, não se levando em conta o pressuposto da flexibilização dos tempos para atender os ritmos diferenciados de aprendizagem, mesmo entre crianças de mesma idade. Baseada nessa constatação, a diretora conclui que o ciclo não resolve as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Essa visão desconsidera que a aprendizagem é determinada por diversos fatores e que a redução da diferença de desempenho entre os alunos passa pela diferenciação do ensino, através de atividades diversificadas e que desafiem o aluno, considerando o seu nível de desenvolvimentno real e potencial. Para ela, a seriação garante mais a homogeneidade da turma, havendo maior coincidência entre o nível do aluno e a série cursada.

Com relação às mudanças produzidas na escola após a implantação dos ciclos, a percepção das professoras é influenciada de forma mais geral pelo significado que atribui ao processo educativo. Nesse sentido, a professora do segundo ciclo T9, que se declara tradicional, considera que houve mudança na relação professor-aluno correspondendo maior abertura dada ao aluno em prejuízo para o professor, isso, na sua visão, desorganizou a escola. Entretanto, reconhece um avanço nas condições materiais, inclusive com a introdução das novas tecnologias.

O impacto do ensino em ciclos sobre a aprendizagem divide a opinião dos sujeitos pesquisados. Enquanto uns consideram que houve repercussão negativa especificamente quanto ao desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, outros afirmam que a organização por faixa etária propiciou uma melhoria na aprendizagem. Este segundo ponto é ressaltado na fala da professora:

Eu vejo assim, fantástico é os menino tudo pequenininho 9, 10 anos quando conclui o ciclo acompanha uma 5º série legal, acompanha mesmo, sem problema [...] diferença para outros de 15, 16,17 anos que estão numa 5ª série e a gente sabe que até a redação... Horrível. Teve uma feira de ciências e meus alunos do ciclo concorreram e ganharam medalhas (professora segundo ciclo -t10).

Dentre as educadoras, a que demonstrou maior clareza e conhecimento dos pressupostos do ciclo foi a coordenadora pedagógica. Esta detém uma posição privilegiada na escola no

que se refere ao domínio de conhecimentos teóricos acerca da educação, provavelmente consequência da função de acompanhamento pedagógico que desempenha junto aos professores. Das entrevistadas, foi a única a preferir o ciclo à seriação e, contrariamente à diretora, não vê vantagens na seriação em relação ao ciclo, mesmo reconhecendo que o seu funcionamento não vem ocorrendo de acordo com a proposta oficial.

A respeito da compreensão das condições atuais de funcionamento do ciclo, por intermédio das falas dos profissionais da escola e do Gestor da SEDUC que coordenou o período de sua implantação, ficou evidenciado que pouco ou quase nada repercutiu na realidade para a transformação das práticas escolares.

[...] agora eu acredito, sendo para ser como tava na proposta, se houvesse um acompanhamento e tivesse havido uma continuidade, como realmente tava na proposta do ciclo daria certo. Minha opção é pelo ciclo agora com condições. [...] o que a gente observa é que é o ciclo, mas com condição de seriação. Não tem a proposta de ciclo mesmo. A começar pelo professor (coordenadora pedagógica).

Foi jogada uma bomba e o que as escolas estão fazendo? Adaptações. Começaram a mudar e colocar tipo seriação, colocaram ciclos, mas ficou uma questão de seriação por idade. Ora por idade é seriação. Aí deixou de ser ciclo, há muito tempo deixou de ser ciclo. O objetivo não era esse. Os professores não foram preparados para isso e o que houve é que as escolas começaram a adaptar outras maneiras. E essa maneira como é? Seriação. [...] só que deixou de ser 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>...” (professora segundo ciclo t9).

Sua proposta político pedagógica previa entre outras questões a flexibilização do tempo e do espaço escolares, a ruptura de práticas pedagógicas compartimentalizadas. E isso não foi possível, considerando as limitações do sistema, sobretudo no que diz respeito a recursos humanos e financeiros (ex-diretora do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da SEDUC período 98/2002).

A atual gestão da SEDUC limita a compreensão da não efetivação da proposta dos ciclos, dentro dos moldes preconizados, quando situam os dilemas e impasses surgidos na escola numa lógica burocrática: “Há escolas que trabalham conforme as orientações das Diretrizes -2006 e há outras que, por motivos diversos, não atendem às referidas orientações” (Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular).

A pesquisa realizada por Bertagna (2003) constatou que a forma de implantação dos ciclos no estado de São Paulo também apresentou problemas relacionados à ausência de condições de infra-estrutura, recursos pedagógicos e humanos e, especialmente, relevou que a não inclusão do professor no processo de implantação dificultou o seu envolvimento e participação.

### **3.5 Avaliação no Ciclo de Formação: explorando o conceito, limites e potencialidades**

As mudanças propostas pela SEDUC para a avaliação da aprendizagem a partir da organização do ensino em ciclo, que trazia em seu bojo a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistemática, se depara, desde seu início, com o entrave da preparação dos profissionais que iriam colocá-la em prática. Um agravante neste sentido é a rotatividade de professores na escola ocasionada pela contratação temporária.

É importante destacar a falta de orientação e preparação dos profissionais, pois essa carência certamente se estende as suas práticas pedagógicas e pode ser um indicador da ausência de um acompanhamento efetivo da SEDUC à escola e desta aos seus profissionais. O relato sobre como se deu o primeiro contato com a sistemática de avaliação é ilustrativo da falta de orientação:

Quando eu entrei no ciclo eu estranhei, porque eu nunca tinha trabalhado no ciclo, no Estado, porque eu sou professora temporária. Então eu estranhei porque na época que eu entrei não tinha nota era AS - avaliação satisfatória, ANS avaliação não satisfatória. Aí eu estranhei e disse assim: Meu Deus, como eu vou dar uma nota pra esse menino, não tem nota. Então eu estranhei nessa parte. [...] Aí eu fiquei assim, como era que a gente ia avaliar uma criança, não poderia colocar nota tinha que colocar se ele avançou. Se ele avançou AS – avaliação satisfatória. Se ele não avançou ANS. Esse processo de avaliação eu fiquei meio confusa porque eu não sabia, eu nunca tinha trabalhado no Estado. Tinha trabalhado com escola particular (professora segundo ciclo t10).

A fala da professora expressa o conflito entre uma concepção de avaliação tradicional, classificatória, que enfatiza a atribuição de notas e a concepção proposta, voltada para a formação, otimização da aprendizagem e para a inclusão. Sem perceber que está diante de modelos de avaliação que partem de diferentes pressupostos, não questiona o porquê avaliar, mas o como avaliar.

A respeito da percepção da avaliação, através das falas dos profissionais da escola, destaca-se, simultaneamente, uma forte influência da avaliação como um momento terminal, com a finalidade de verificação de objetivos e a incorporação, no discurso, de aspectos ligados à avaliação defendida na proposta de ciclo. Avaliar o ‘todo’ da criança, avaliar no dia-a-dia, avaliação como um processo global, incluindo o professor e a escola, o reconhecimento da limitação da prova em avaliar as diversas dimensões da aprendizagem do aluno são aspectos inovadores no discurso. Sobre o que é avaliar as professoras assim se expressaram:

É constatar o que o aluno aprendeu ou, o que se deu. O que se passou o que se quer que atinja. O objetivo que se quer atingir (professora primeiro ciclo t8).

A minha avaliação é constante, é diária, sempre estou avaliando o aluno, no dia-a-dia dele não é só no horário da prova (professora segundo ciclo t10).

É você saber o que realmente foi passado para o aluno, se o aluno realmente aprendeu, se você realmente conseguiu atingir o seu objetivo. Avaliar para mim é isso é você saber se o aluno atingiu o objetivo do aprendizado [...] eu faço um trabalho, um questionário, no dia-a-dia o professor conhece o aluno (professora segundo ciclo t9).

Avaliar é dar um conceito? É até que ponto você ver o que aquele aluno aprendeu. Até que ponto ele assimilou os conhecimentos (professora segundo ciclo t10).

Pelos depoimentos, verifica-se que predomina a concepção de avaliação por objetivos. Nessa concepção, a avaliação assume o caráter de controle do currículo, de verificação, de constatação. Dessa forma, ocorre sempre no final do processo de ensino com o objetivo de julgar o produto (aprendizagem) obtido. Avaliar se confunde com medir. Daí a centralidade da nota no processo educativo (VASCONCELOS, 1995; LUCKESI, 1995).

A concepção de avaliação como medida está tão enraizada na cultura da escola pesquisada que, avaliar no dia-a-dia e utilizando diversos instrumentos de avaliação, conforme orienta a proposta oficial, traduziu-se, na prática, em propiciar mais oportunidades e outras formas de gerar mais notas. Evidenciam-se, assim, aspectos relacionados à avaliação classificatória e seletiva, mesmo as professoras não compreendendo muito claramente o comprometimento desta prática ou concepção subjacente. No dizer de uma professora:

No ciclo você avalia tudo na criança [...] Aí tem que avaliar também no dia-a-dia. Como um aluno meu fez um cartaz muito lindo sobre São José então justamente eu já vou aproveitar dando aquela 'notinha' para ele. Porque só em você falar 'é prova', a criança fica com tanto medo, como se prova fosse um bicho. Avaliando no dia-a-dia o que a criança faz você vai 'tirar à média' (professora primeiro ciclo t8).

Como mostra o depoimento, a perspectiva quantitativa, contabilística da avaliação continua prevalecendo. A professora do segundo ciclo T10, desprovida de conhecimento sobre a aquisição do processo de leitura e, conseqüentemente, dos processos avaliativos correspondentes, chega a afirmar a impossibilidade de avaliar o aluno que não consegue ler: "A gente não sabe até que ponto a gente pode avaliar aquele menino, se o menino não sabe ler. Aí você faz uma prova de matemática, dá uma nota, como é que o menino leu a prova de

matemática se ele não sabe ler?”

A centralidade da nota e o seu uso apresentam muitas contradições no discurso das professoras: utilizam, segundo elas, porque o sistema exige, por cobrança dos pais e da sociedade. Por outro lado, há unanimidade na preferência desta em detrimento do registro descritivo ou menção, para expressar o desempenho do aluno. Em outros momentos, demonstraram acreditar que a nota indica o nível do aluno. A retirada da nota foi um dos pontos mais polêmicos da avaliação no ciclo. Alguns depoimentos revelam esse aspecto:

A pior mudança foi quando tiraram a nota. O professor ficou perdido, o pai pede, a escola particular usa, o concurso usa (professora segundo ciclo t9).

Ficou melhor dando a notinha. Aliás, as várias notas. Aí você tira aquela média (professora primeiro ciclo t8).

Porque se exige, o sistema pede, tem que ter uma nota ou um conceito. Tem que ter? Como é que quem não é o professor do aluno vai saber como é que o aluno está? Em que nível o aluno está? Através de uma nota você tem uma idéia (professora segundo ciclo t10).

Como tudo nessa vida você tem que quantificar, a questão da escrituração, da legalidade é que deu problema. As pessoas iam para outras escolas e reclamavam. Então, eu sou até a favor da nota, agora desde que tenha o registro, não saia o registro, porque se tirarem o registro a gente se acomoda e não faz espontaneamente. Tem que haver um direcionamento (coordenadora pedagógica).

O aspecto político da avaliação é refletido nessas falas em que transparece a relação entre escola e sociedade, revelando as múltiplas influências sobre o processo de avaliação realizado pelas professoras. A escola, sendo uma instituição social, organiza-se em função de demandas que lhe são impostas pela sociedade em que está inserida. No caso da sociedade capitalista, segundo Freitas (2003), a escola cumpre a função de seleção e submissão dos indivíduos através da avaliação. Uma professora captou bem esse aspecto da avaliação ao expor o seu dilema quando avaliava utilizando registros:

Ali era uma responsabilidade tão grande porque quando eu terminava, quando eu estava trabalhando nesse método, a gente ficava... Por exemplo, isso aqui é a vida da criança. Essa criança vai ser marcada pelas minhas palavras, porque eu vou colocar aqui o que é, como é essa criança na sala de aula: A criança tem dificuldade na leitura, na escrita, avançou quer dizer, é um diagnóstico. Se ela sai daqui e vai pra outra escola, você tem que ter muita responsabilidade no que você vai escrever. Eu achava muito importante isso, porque ter cuidado no que você vai escrever. Porque cada criança tinha uma ficha (professora segundo ciclo t10).

A grande polêmica gerada em torno da avaliação no ciclo pode ser compreendida como o confronto dentre lógicas diferentes de avaliação: a lógica da inclusão e outra de exclusão. A dificuldade em mudar a avaliação advém da sua dimensão política, pois implica a mudança de postura do professor em relação à educação e à sociedade (VASCONCELOS, 1995).

O componente da avaliação ligado ao aspecto instrucional é muito ressaltado nos depoimentos das professoras. Para Freitas (2003), apesar de esse ser o lado mais conhecido da avaliação não é o único nem o mais importante. A avaliação do comportamento que o professor usa como instrumento de controle e a avaliação dos valores e atitudes compõem o fenômeno da avaliação em sala de aula. Freitas aponta, além desses três componentes da avaliação, dois planos em que ela ocorre: o formal, que utiliza instrumentos palpáveis para gerar a nota e, no plano informal, os juízos e valores, invisíveis, mas que influenciam os resultados das avaliações finais, sendo esta a parte mais dramática e relevante da avaliação porque:

Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (FREITAS, 2003, p. 45).

Considerando que a avaliação proposta tem um caráter processual, contínuo e global, observou-se a intensificação da avaliação informal. Este aspecto esteve presente em quase todas as falas das professoras e sempre relacionado à avaliação formal. A avaliação diária, contínua, sobre aspectos globais dos alunos, os conhecimentos do professor sobre os alunos, desde os aspectos cognitivos, as atitudes, os valores até o comportamento, tudo isso era considerado na avaliação do aluno. Muitas vezes a avaliação formal documenta, registra o que a professora já decidiu através da avaliação informal.

A minha avaliação é constante, é diária, sempre estou avaliando o aluno, no dia-a-dia dele, não é só no horário da prova. Aí eu não vejo diferença em avaliação nenhuma em série nenhuma. No final tem, no bimestre tem que compor a nota, mas você sabe mesmo antes da nota você sabe a capacidade do aluno? (professora segundo ciclo t10).

Avaliar é você vê aquela criança no dia-a-dia das atividades dele, desde quando ele não falta aula, desde quando ele vem com o material completo, desde quando ele vem com o seu fardamentozinho escolar [...] E eu avalio também a organização, os caderninhos encapados. [...] vou observando. Por exemplo, eu chamo a criança e vejo a entonação da leitura, como ela fica em pé, se não fica torta no birô (professora primeiro ciclo t8).

Ah, você tem que ver as atividades, no diário da gente tem... Não sei se você viu. No final do diário tinha participação, se o aluno participava, fazia todas as atividades se ele era pontual, se ele era... Deixa-me ver... Assíduo, se freqüentava muito a aula. Aí tinha a notinha pra isso

ajudava aqueles... por exemplo ele não sabia ler, mas era um aluno que as vezes participava fazia perguntas ele respondia, era um aluno que não faltava aula isso conta também não é, isso também conta (professora segundo ciclo t9).

Essas, entre outras falas apresentadas, demonstram a existência e a intensidade com que a avaliação informal é realizada. Um outro sentido para a avaliação foi revelado pela coordenadora pedagógica e a supervisora. Diferentemente da percepção das professoras, demonstraram uma aproximação com o conceito de avaliação formativa, global e contínua proposta pela SEDUC.

Avaliar é acompanhar o aluno e superar as dificuldades desse aluno fazendo intervenções, melhorando cada vez mais. Ver onde está o erro. Tentar melhorar (supervisora).

Eu entendo que a gente avalia para melhorar, para saber como está a situação do aluno, não só do aluno, mas da nossa própria metodologia, da nossa proposta, do nosso trabalho em sala de aula. Eu vejo a avaliação como sendo não só para avaliar o aluno não, acho que ela é mais ampla, tem um sentido mais amplo. Agora quando você é... Digamos assim dar resultados, difícil é você fazer... Transformar em resultados, resultados bimestrais. Mas que a avaliação em si ela abrange mais coisa. Quando um aluno... Digamos, tira um 6 não foi apenas o aluno que tirou seis. Aquilo ali envolve toda uma trajetória todo um trabalho que está sendo feito na escola (coordenadora pedagógica).

Nesses últimos depoimentos, surge um aspecto que dá à avaliação o sentido de modificar uma realidade não satisfatória, de diagnosticar para promover ajustes no processo de ensino aprendizagem. Na prática, não se observou tal postura na atuação das professoras.

Quando questionadas sobre como realizavam a avaliação da aprendizagem de seus alunos, sobre os critérios e instrumentais utilizados, surgem contradições em relação ao uso de prova. Embora todas afirmassem a realização de uma avaliação diária global, processual, como foi orientado pela escola, e concordassem com a ruptura da forma de avaliar utilizando provas, umas admitiam seu uso, ressaltando ser apenas mais uma forma de avaliar entre as diversas que utilizavam. Outras negavam a utilização do termo prova, substituindo por outra atividade que, no fundo, seria utilizada como um instrumento de classificação do aluno, negando, assim, a verdadeira função pedagógica da avaliação, que é a de contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno e para o ensino do professor.

A complexidade do ato de avaliar é mencionada quando a coordenadora reconhece a dificuldade em expressar os resultados da aprendizagem, através de notas, surgindo aí o conflito com a avaliação proposta no ciclo.

### 3.6 Avaliação no ciclo: o que mudou?

Quanto à ocorrência de mudanças na forma de avaliar na escola, após a introdução dos ciclos, as opiniões dos sujeitos pesquisados se dividem. Para sete dos entrevistados houve mudanças, algumas positivas e outras não, enquanto três não acham que houve mudança na forma de avaliar.

Os gestores da escola e da SEDUC, além de considerarem que houve mudança na concepção da avaliação, que passou a ser vista como um instrumento de diagnóstico, avaliam-na de forma positiva e com bastante otimismo. Essa postura justifica-se por se tratarem de pessoas responsáveis pela condução da reforma no âmbito central e escolar, sendo comum, nestes casos, a preocupação em preservar a imagem da instituição, bem como sua auto-imagem.

Entre as mudanças, ressaltam a valorização da avaliação qualitativa, uma maior diversidade nas formas de avaliar, extinção de um período específico para realização de provas e por considerar o aluno em todas as suas dimensões.

No entanto ressaltam o caráter parcial da mudança que atingiu mais o 1º e 2º ciclos e alguns professores. Retorna-se ao tema da prova e da nota, citadas como os aspectos mais problemáticos para a mudança na avaliação.

No ensino médio que no caso seria o 5º ciclo, alguns professores ainda têm essa visão da avaliação como um instrumento mesmo pra... e a nota ou seja é uma medição. No ciclo I e II mudou um pouquinho, mas eles ainda cobram um pouquinho... Não sei se é porque os pais ficam cobrando e eles continuam naquela estória da provinha então os professores eles são orientados pra avaliar o aluno de uma forma bem abrangente, nas tarefas de classe, nas tarefas de casa, nos trabalhos em grupo, as provinhas também, agora mesmo assim a gente observe que alguns ainda se detêm muito nessas provas (diretora).

A concepção de avaliação eu acredito que sim. [...] Porque havia uma supervalorização da nota, de quantificar resultados. Agora eu acho que as pessoas têm mais... mudou esse conceito de avaliação e ela tem mais a noção da questão da qualidade da avaliação, da característica qualitativa da avaliação. E o resultado da avaliação não é apenas só do aluno envolve muitos fatores (coordenadora pedagógica).

Avaliação contínua, não tem semana de prova, o professor sabe que tem que avaliar tudo no aluno. Passou a utilizar vários instrumentos: prova só de texto, resumo, diário, cartaz. Em tudo o aluno é avaliado. O aluno que adoecia na semana de prova ficava sem nota (supervisora).

Há uma preocupação por parte dos professores em considerar vários aspectos da formação humana, rompendo com a idéia de avaliar apenas o aspecto cognitivo (orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular - SEDUC).

Alguns pontos dos depoimentos merecem ser comentados. Primeiro, questiona-se a mudança, mesmo que parcial, na concepção de avaliação. Como se demonstrou anteriormente pelos depoimentos das professoras, embora seus discursos incluam elementos inovadores, predomina a percepção da avaliação com sentido classificatório, relacionada à medida. A referência constante a prova e nota mostram a centralidade desses elementos na avaliação. Contrariamente afirmada pela gestora da SEDUC, observou-se a predominância da avaliação dos aspectos cognitivos, guardando coerência com as práticas de ensino observadas em sala de aula, inclusive priorizando o ensino das disciplinas Português e Matemática.

A mudança na relação professor/aluno foi citada pela professora do segundo ciclo T9, devido à liberdade de expressão concedida aos alunos. Para ela, a avaliação tornou-se mais flexível, o aluno passou a ter mais oportunidades. O professor tornou-se mais aberto, mais maleável e passou a conhecer melhor o aluno, trazendo uma maior aproximação entre ambos. Por outro lado, sua opinião oscila quando afirma a necessidade de o aluno expressar suas idéias e dúvidas, falar dos seus problemas, contribuir com discussões na aula, mas que essa liberdade de expressão tornou o aluno indisciplinado e com isso prejudicou o professor.

Houve muita abertura para o aluno, muito mesmo! E prejudicou muito o professor. [...] O aluno é mais aberto, chega e fala os seus problemas. Tem uma abertura. Você não vê aquele professor todo poderoso que você não chegava, não podia chegar próximo. [...] é mais flexível mais maleável. O aluno, por exemplo, não tem condição de fazer uma prova no outro dia vai e faz a avaliação tem essa flexibilidade (professora segundo ciclo t9).

Em sua opinião, mudou também o tipo de prova que passou a ser subjetiva, valorizando mais as respostas dos alunos e envolvendo questões contextualizadas.

Parte dos depoimentos aponta mudanças pontuais, como esse da professora do segundo ciclo t10: “Eu acho que mudou quando saiu de AS/ANS”.

Partindo do princípio de que já avaliava de acordo com a proposta do ciclo, a professora do primeiro ciclo T8 entende que não houve mudança. Entretanto sua fala evidencia a não incorporação na prática dos pressupostos da avaliação proposta:

Eu já fazia assim, eu avaliava no dia-a-dia. Nunca eu fui professora de prova. Também eu junto com a prova o exercício já trabalhado, o que eles ganharam de nota. Às vezes eu faço uma

rodinha e eles fazem trabalho de equipe. Então eu já acho que aquilo já vai enriquecer pra eu dar uma nota (professora primeiro ciclo t8).

Persiste, como em tantos outros depoimentos já mostrados, a ênfase na nota e, por conseguinte, na classificação dos alunos.

O depoimento da professora do segundo ciclo t10 é relevante na medida em que revela claramente um dos obstáculos que impede os professores de realizarem uma avaliação formativa, como propõe a concepção do ciclo de formação. Destaca o aspecto que mudou na avaliação da seguinte forma:

Em relação à avaliação eu acho que mudou quando saiu de AS/ANS e passou pra nota. Aí você pode avaliar com mais precisão se a criança sabe ou não sabe. Eu acho que houve uma mudança favorável. Porque você vai dar uma transferência [...] e tem escola que não sabe o que é AS/ANS. E quando passou a ser nota melhorou. Você já sabe em que nível a criança está. [...] na parte da nota foi favorável, foi melhor (professora segundo ciclo t10).

A representação da professora sobre a avaliação é de uma medida contínua, viva, sendo a nota a expressão justa dessa medida. Para Hadji (2001), essa forma de pensar a avaliação “como atividade de triagem científica” são representações inibidoras, uma vez que sua presença dificulta a emergência da avaliação formativa, pois se torna um obstáculo à construção dos conceitos científicos. Dito de outra forma, essas representações que são reforçadas pelo uso social dominante da avaliação, numa perspectiva administrativa, só é possível de ser superada através de uma concepção cientificamente fundamentada da atividade de avaliação. O referido autor considera que a primeira maneira de superar as representações inadequadas é voltar-se para o saber, fazendo de modo sistemático o balanço do que foi cientificamente estabelecido pela pesquisa. Considerando os fatores sociais que interferem na avaliação, afirma: “De fato, a mudança nas práticas implica, entre outras coisas, mudanças das mentalidades, condicionadas por fatores de ordem ideológica e social” (HADJI,2001:23).

A ex-diretora do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da SEDUC, que contribuiu na implementação da proposta do ciclo no Ceará considera, que:

infelizmente não houve mudança na forma de avaliar dos professores. Havia uma resistência bastante significativa por parte da escola, sobretudo dos professores em adotar a concepção da avaliação proposta na implantação dos ciclos. (ex-diretora do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da SEDUC período 1998-/2002).

O argumento da resistência dos professores, como se pode ver neste último depoimento, para justificar o distanciamento entre a proposta oficial de avaliação e as práticas efetivamente desenvolvidas na escola, foi um aspecto comum na fala dos gestores da escola e da SEDUC. Isso mostra a ausência de uma visão de totalidade, levando-os, equivocadamente, a perceberem como causa o que de fato é consequência. Como foi demonstrada anteriormente, a implantação da proposta não envolveu os pais e professores, não levando em conta que “o envolvimento desses atores tem de ocorrer no próprio momento de adoção do ciclo na escola, e não como um jogo de *marketing* montado para convencer os professores e pais a aceitarem a *posteriori* os ciclos” (FREITAS, 2003, p.70).

### **3.7 Avaliação na escola: obstáculos à viabilização da proposta**

Vários autores têm abordado os aspectos que dificultam ou impedem uma mudança nas práticas avaliativas no sentido do desenvolvimento de uma avaliação formativa e qualitativa (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; VASCONCELOS, 1992).

Nesta parte do trabalho, buscou-se apreender nas falas dos sujeitos da pesquisa sua opinião sobre os obstáculos que encontram ou que dificultam a execução da proposta oficial de avaliação da SEDUC.

Os problemas apontados pelas educadoras na execução da avaliação da aprendizagem proposta no ciclo são de diversas ordens. Segundo os entrevistados, o problema da avaliação está nos alunos, nas famílias, dificuldades de ordem técnica e de estrutura.

A falta de capacitação do professor para executar a proposta de avaliação perpassou todas as falas, algumas responsabilizando o CREDE e SEDUC pela falta de acompanhamento e investimento. Além da falta de capacitação e acompanhamento, surgiu em todas as falas a sobrecarga de trabalho do professor em sala de aula, faltando-lhe tempo para estudar. A falta de recursos financeiros para a compra de material de consumo, principalmente papel para a realização de atividades em sala de aula; os livros didáticos que não tinham em quantidade suficiente para todos os alunos foram também mencionados.

O espaço físico da escola foi mencionado pela diretora, considerando-o inadequado, especialmente o reduzido tamanho das salas de aula que não favorece outras formas de

agrupamento de alunos, além da enfileirada, e impede a realização de diferentes atividades.

Em relação à formação das turmas, dois aspectos foram mencionados: o número excessivo de alunos, que dificulta a realização do diagnóstico de cada criança, e a heterogeneidade quanto ao nível de conhecimento. Esses dois fatores interagindo mutuamente impossibilitavam as professoras, segundo seus depoimentos, de realizarem tarefas diversificadas e de trabalharem em sala as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Diante dessa situação, um ponto comum entre as professoras foi o reconhecimento da necessidade de a escola oferecer outras formas de atendimento aos alunos em dificuldade de aprendizagem, especialmente as relacionadas ao domínio da leitura. Reivindicaram o apoio externo em forma de reforço, sala de apoio, entre outros. Alguns depoimentos ilustram esses aspectos:

Eu acho um absurdo também um professor que vai alfabetizar um aluno na 3ª série com 25, 28,30 alunos. É muito difícil você tem que ter apoio da escola, alguém que trabalhe os alunos (professora segundo ciclo).

E a gente sabe que a professora até pelo número de alunos que tem na sala, às vezes também pelas próprias limitações ela não está fazendo recuperação paralela do aluno (diretora).

[...] Tem criança que tem um estágio [...] tem outros que já são mais adiantados. Aí tem que fazer muita atividade diversificada o professor tem dificuldade de trabalhar com esses alunos com tarefas diversificadas (supervisora).

Eu acho que deveria ter um reforço, uma equipe que desse mais ajuda a essa criança. A gente com trinta e poucos alunos não tem condição de ajudar todos. Se tivesse um apoio seria bem mais fácil para essa criança (professora segundo ciclo).

Quando indagados sobre a forma como tratavam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, duas professoras afirmaram que tentam dar mais atenção ao aluno fazendo tarefas que estejam no nível dele, e encaminhando-o a sala de apoio. Cabe ressaltar que, no momento da realização da pesquisa, a pessoa responsável e que havia sido capacitada para trabalhar na sala de apoio encontrava-se de licença. O atendimento era realizado provisoriamente por outra professora que aguardava o surgimento de carência para assumir uma sala de aula.

Uma professora afirmou que apela para a ajuda dos pais. Em seus depoimentos, revelam que se consideravam impotentes para resolverem sozinhas as dificuldades dos alunos, e ressentem-se desse apoio na escola, conforme demonstraram nos depoimentos anteriores.

A coordenadora pedagógica relata como a escola se organiza para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos:

A gente reúne junto com a supervisora e faz esse levantamento de quais são esses alunos que estão com dificuldade. A gente encaminha, vê um projeto na sala de multimeios, um projeto na sala de aula, o que é viável a gente fazer, quem está disponível pra ajudar nessa aprendizagem do aluno. Já vimos que em outro horário não dá certo. Nem a gente tem recursos humanos e nem o aluno vem. Tem uma professora que a gente tem tentado trabalhar para ela dar essa ajuda ao professor (coordenadora pedagógica).

Na opinião das professoras, esse trabalho não atende as suas necessidades. A falta de recursos humanos afeta consideravelmente as condições de funcionamento da escola, constituindo-se um grande obstáculo para a viabilização do projeto pedagógico dos ciclos e a avaliação que lhe é inerente. O depoimento da diretora corrobora constatações que apontam a descontinuidade na política do ciclo, quando menciona a forma precária de funcionamento de dois mecanismos que deveriam contribuir, significativamente, no acompanhamento e tratamento das dificuldades dos alunos na escola: a sala de apoio e as reuniões do Conselho de Ciclo.

Na sala de apoio, o objetivo da sala de apoio seria exatamente trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A supervisora sentou com ela, (professora que atende provisoriamente na sala de apoio) passou algumas atividades. Ela está fazendo, pelo menos nesse sentido ela está ajudando esses alunos [...] mas o ideal mesmo é que eles viessem no contra turno pra gente poder trabalhar melhor isso daí, porque as dificuldades são muitas. E a gente sabe que a professora, até pelo número de alunos que tem na sala às vezes também pelas próprias limitações, ela não está fazendo a recuperação paralela do aluno. A reunião do conselho de classe do ciclo é exatamente pra isso. Geralmente é (só) a professora [...] antes tinha aquela professora que ficava... Até pra o professor ter seu momento de estudo e depois tiraram isso daí. Elas fazem (supervisora e coordenadora pedagógica) com a professora. Então chama a professora e tenta ver quais são os alunos que tem dificuldade. Então elabora um cronograma de atendimento aqui na sala o ruim é que ele (aluno) sai da sala e vem pra cá, mas não é muito tempo não. Mas de certa forma já facilita porque ela (professora) não vai ter condição de fazer um trabalho diferenciado com esse aluno. Então ele sai da sala e depois volta. O ideal seria que fosse à tarde. Então é dessa forma que funciona o conselho de classe para o ciclo e aceleração (diretora).

A ausência de apoio pedagógico aos professores remete à crítica ao planejamento na escola, considerado pela professora do segundo ciclo T9 insatisfatório, pois conta só com a coordenadora que atende a todos os níveis e modalidades de ensino, em um só sábado por mês.

A mudança no sentido de uma avaliação formativa passa necessariamente pela diferenciação do ensino em sala de aula e pela atenção diferenciada aos alunos que apresentam mais dificuldades. Isso implica mudança no ensino e na forma de conduzir a aula.

Diferentemente, o que se observou em sala foi o predomínio da aula expositiva, com tarefas únicas para todos os alunos. A falta de apoio pedagógico e da indiferenciação do ensino, quando não há reprovação, leva ao aumento da heterogeneidade das turmas. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 35):

Quando a supressão da reprovação não é acompanhada por nenhuma forma de diferenciação interna na sala de aula e por nenhuma medida de apoio pedagógico externo, a heterogeneidade das turmas aumenta, sem nenhum meio suplementar para afrontá-la.

A incompreensão da progressão continuada por parte da família e parte dos professores foi indicada pela coordenadora pedagógica como um fator que afetou negativamente a avaliação proposta no ciclo, pois levou ao descrédito no trabalho da escola.

A pesquisa sobre o regime de progressão continuada realizada no Estado de São Paulo por Bertagna (2003) revelou que a avaliação é muitas vezes entendida pelos professores e a sociedade como desnecessária, já que a aprovação ocorrerá de qualquer jeito.

A gestora da Seduc salienta a importância e centralidade da avaliação no âmbito da progressão continuada: “a prática da avaliação contínua, se bem compreendida, evitaria a progressão desordenada”. No entanto, para que a avaliação cumpra a função de regulação das aprendizagens, contribuindo efetivamente para o sucesso do aluno como preconizada na proposta dos ciclos, urge equacionar a contradição entre o seu uso com propósito pedagógico e administrativo burocrático.

Com muita pertinência, a fala da coordenadora pedagógica indica o ponto principal da questão:

Há necessidade de um melhor preparo. A LDB e as diretrizes dizem pouco. Há um descompasso entre o entendimento pedagógico e o administrativo burocrático. Não se trata de aprovar de qualquer jeito. O foco é na promoção, mas para o aluno aprender (coordenadora pedagógica).

A visão de que a progressão continuada fez piorar a qualidade do ensino, aumentando a heterogeneidade das turmas, dificultando o trabalho do professor e desmotivando o aluno a estudar, é compartilhada por três professoras e a supervisora. Todas elas se posicionaram contra a medida.

Em relação à progressão continuada, verificou-se uma terceira posição manifestada pela professora do primeiro ciclo T8. Ela é favorável à proposta somente para as séries iniciais

como forma de preservar a auto-estima dos alunos, mas para o ensino médio usa o argumento da desmotivação para o estudo e ao mesmo tempo indaga:- “Se a escola não reprova, onde fica o professor”?

A professora não concebe a reprovação como uma forma de exclusão legitimada pela prática de avaliar exercida em sua função docente. O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Sua indagação reflete o poder que o professor incorpora ao avaliar, constituindo-se uma espécie de identidade profissional, o que faz Vasconcelos (1999) afirmar que a não reprovação mexe na identidade profissional do professor, daí a importância de ser tratado como sujeito na concepção e implementação das propostas de inovação educacional e não como meros executores.

Indagou-se aos gestores da escola se os professores tinham dificuldade em avaliar bem como aos próprios professores. Das quatro professoras, duas relacionam suas dificuldades à situação de carência do aluno, suas dificuldades de aprendizagem e à falta de apoio da família. “Quando você avalia o aluno e o aluno é danado, não faz dever, fica agitado, a gente vai saber o porquê, a mãe conta a realidade do aluno. Em casa ele não tem o menor acompanhamento” (professora primeiro ciclo t8).

A literatura tem se referido à angústia que a avaliação provoca em muitos professores quando devem tomar uma decisão final, decidindo sobre a aprovação ou reprovação do aluno. Uma pesquisa sobre a avaliação na escola de 1º grau mostrou ainda que os professores reconhecem a complexidade do ato de avaliar e não a considera uma tarefa fácil (LUDKE e MEDIANO, 1997).

O depoimento da professora do segundo ciclo T9 chama a atenção por ser destoante nesse sentido. Para ela, não é difícil avaliar, avalia o aluno questionando e observando suas respostas: “Através daquelas perguntas que eu joga na sala de aula estou observando quem está sabendo, quem não está. Quem atingiu quem não atingiu, eu faço assim minha avaliação”. Em seu discurso, a professora, aparentemente, aproxima-se do conceito de avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996). No entanto, a referida autora esclarece que a palavra diálogo pode assumir diferentes significados na relação de ensino segundo a forma de conceber o conhecimento. Na visão behaviorista, significa perguntar e ouvir respostas seguindo a dinâmica, transferir o conteúdo e verificar em seguida o quanto o aluno aprendeu.

A avaliação como relação dialógica concebe o conhecimento como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula. A avaliação, nessa perspectiva, exige do professor uma relação epistemológica com o aluno, ou seja, envolve uma reflexão sobre como o aluno compreende o objeto do conhecimento. "O diálogo nessa visão é mais amplo e complexo" (HOFFMANN, 1996, p.149).

As observações realizadas na sala de aula da professora permitem afirmar que essa forma de avaliar referida pela professora, a de "questionar" o aluno, se dava de forma superficial, sem critério definido, improvisada, evitava um esforço maior de sua parte em planejar e pensar outras estratégias de avaliação.

Um outro aspecto que dificultou a concretização de uma avaliação qualitativa e formativa de acordo com a concepção proposta nos ciclos, apontada pelas professoras e gestoras da escola, foi a substituição da nota por outras formas de registrar o desempenho do aluno. Ressalta-se que essa questão é vista pelas professoras e gestoras da escola numa perspectiva meramente técnica e sobre ela voltou-se toda a discussão, quando da implementação da proposta.

De um modo geral, as professoras consideram que o uso do AS/ANS gerou a insatisfação dos pais, pois eles queriam e cobravam a nota, além do impasse causado quando o aluno era transferido para outra escola. Os depoimentos ilustram a insatisfação dos pais:

Quando era AS/ANS eles vinham perguntar: -Tia o que é isso? Como é isso? Cadê a nota do menino? Eles mesmos queriam nota. Eles não aceitavam só AS/ANS (professora primeiro ciclo t8).

Os pais exigiam do professor uma nota e às vezes ele era grosseiro com a gente, queriam a nota. Eles tiravam os filhos da escola para o município porque no município era nota (professora segundo ciclo t9).

Entende-se que a reação dos pais não poderia ser outra, uma vez que os órgãos responsáveis (SEDUC, CREDE, escola) não os prepararam devidamente. Tardiamente e responsabilizando somente a escola, a SEDUC admite que a operacionalização da sistemática de avaliação proposta nos ciclos foi dificultada "porque faltou um trabalho da escola em sensibilizar e informar os diferentes segmentos escolares envolvidos com a aprendizagem dos alunos sobre os benefícios da avaliação preconizada pela nova organização escolar" (ex-diretora do Núcleo de desenvolvimento Curricular da SEDUC período 1998-2002). Cabe

indagar se também a escola foi devidamente preparada pela SEDUC para cumprir essa função.

A falta de preparo dos professores para executarem com segurança a avaliação que estava sendo proposta os levava a transformarem a menção em nota, ou seja, a adaptarem a lógica da avaliação na seriação à lógica dos ciclos, quantificando o ANS em nota 5 e o AS a partir da nota 6.

A contradição nos discursos das entrevistadas evidenciou-se em vários momentos da pesquisa, envolvendo diversos aspectos abordados, dentre eles, ressalta-se a prática do registro descritivo. Vale ressaltar que as diretrizes da SEDUC orientam sua utilização para expressar o resultado da avaliação no primeiro e segundo ciclos.

A contradição se revelou quando as entrevistadas admitiram a importância do registro para o diagnóstico do aluno, mas preferem o uso da nota. Vários fatores, segundo as entrevistadas, inviabilizam a avaliação através de registro: ser muito extenso, o excessivo número de alunos, não permitia parâmetros de comparação e não indicava o nível de aprendizagem atingido pelo aluno. Destacou-se, pela contradição, esse depoimento da professora: “Muitas vezes ficava-se sem saber se o aluno atingiu a média. Como é que o aluno sabe se atingiu a média através desses relatórios? [...] o registro é bom para o outro professor que pega esse relatório e não sabe quem é o aluno” (professora segundo ciclo t9).

O que ressalta da fala da professora é o conflito entre concepções antagônicas de avaliação e o esforço de acomodar o novo à prática tradicional que realiza. Embora se encontre diante de novas possibilidades de análise da aprendizagem e da avaliação dos alunos e alunas como sujeitos que aprendem, a classificação ainda articula todo o processo. Ou seja, os relatórios descritivos constituem um instrumento qualitativo, sendo utilizados para classificar e comparar os alunos. Por outro lado, a professora capta a subjetividade que pode predominar nessa forma de avaliar, considerando-a um aspecto negativo do parecer descritivo.

Não sei se é bom ou ruim. Porque depende da maneira como o professor vê o aluno. Eu tenho uma didática, o outro professor tem uma didática. Houve aluno que não deu certo comigo e no outro ano foi um excelente aluno com a outra professora. Houve aluno que comigo foi maravilhoso e com a outra professora não foi (professora segundo ciclo t9).

Perrenoud (2004) alerta para os efeitos prejudiciais que as diferenças de estilo entre os professores causam aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O fato de os alunos terem todo ano de se adaptar a novos professores os fazem gastar mais tempo,

conhecendo e adequando-se às “regras do jogo” do que empregando sua energia para aprender. Os professores, segundo o referido autor, divergem quanto aos conteúdos, métodos, contrato didático, modo de avaliar e relações com os pais.

Ainda em relação à elaboração de registros descritivos, Hoffmann (1996) não considera tarefa fácil, pois requer do professor prestar atenção em todos os alunos e refletir profundamente sobre a ação educativa. Por isso, só devem ser implantados quando houver compreensão do significado da avaliação. Através do registro, o professor revela sua postura pedagógica, o saber didático e o referencial teórico.

Na prática, segundo a autora, os professores, quando elaboram os pareceres, seguem um roteiro e comparam os alunos, priorizam aspectos atitudinais em detrimento do cognitivo. O resultado é que os relatórios não contemplam aspectos que indiquem claramente os avanços, conquistas, descobertas dos alunos, o processo vivido em sua evolução, bem como os encaminhamentos e sugestões de cooperação entre todos que participam do processo.

Enfim, o registro descritivo, como um elemento da avaliação formativa, exige para sua elaboração aprofundamento teórico em duas dimensões: teorias do conhecimento e domínio das disciplinas específicas (HADJI, 2001; HOFFMANN 1996; PERRENOUD 2004;).

O depoimento da coordenadora pedagógica da escola pesquisada aponta mais especificamente para as lacunas dos registros realizados pelas professoras:

A gente percebe também a questão da observação, do olho clínico mesmo. As vezes é uma avaliação não muito fundamentada. Se a dificuldade do aluno é, por exemplo, iniciar a frase com letra maiúscula...geralmente as dificuldades que colocam é só compreensão de texto, dificuldade de compreensão de texto ou então botam assim: dificuldade de leitura e escrita mas qual é a dificuldade de leitura que ele tem? Qual a dificuldade de escrita? Coisa mais específica (coordenadora pedagógica).

Durante a fase de observação em sala de aula, constatou-se a falta de unidade na forma de expressar os resultados. Foi surpreendente o fato de a professora do primeiro ciclo T8 ter utilizado até o segundo bimestre de 2005 a menção AS/ANS, quando essa forma de registro já havia sido abolida desde 2002 pela SEDUC, em função das inúmeras críticas que partiram das escolas. Já em outra turma observou-se, no mesmo período, a utilização da nota.

Diante dessa constatação, procuramos saber dos sujeitos pesquisados de que forma expressavam o resultado do desempenho da aprendizagem dos alunos.

É expresso em nota e a orientação é que elas façam os registros do aluno que está com dificuldade e depois registre quando o aluno avançou, quando o aluno superou aquela dificuldade é pra ser registrado também (coordenadora pedagógica).

Hoje é nota com registro. Você registra todos os avanços da criança (professora segundo ciclo t10).

Agora nós estamos usando a notinha mesmo e a média 6 (professora primeiro ciclo t8).

Registro não. Só nota. Junta o pessoal, aí pergunta como é que está os avanços e as dificuldades das crianças, e eu digo. (professora segundo ciclo t10)

É através de anotações. O “registro.” (não tem nota?) é... elas colocam, transformam em nota (supervisora).

Constatou-se o desencontro entre a afirmação da coordenadora pedagógica e a da diretora: “O registro foi um verdadeiro sufoco para que elas aceitassem. Elas não fazem mais o registro. Desde o ano passado (2005) eles têm colocado só realmente a nota. [...] se elas fazem o registro é no caderno delas” (diretora).

De forma bastante esclarecedora, Vasconcelos expõe a forma como a escola faz uso da nota:

Por detrás da maneira como a nota é trabalhada na escola, pode-se perceber a presença de uma pedagogia comportamentalista, baseada no esforço-recompensa, no prêmio-castigo. Tanto o prêmio como o castigo são deseducativos [...] A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de castigo, alienando a relação pedagógica, na medida que tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota que com a aprendizagem (VASCONCELOS, 1995, p.44).

O enfretamento desse dilema- a utilização da nota, conceito ou registro descritivo-, gerou a falta de unidade e motivou a gestão atual da educação a definir-se pela primeira. Assim sendo, o retorno da forma de registro para expressar o resultado do desempenho da aprendizagem através de nota, da forma como costumeiramente essa vem sendo utilizada na escola, pode vir a servir como pretexto para inviabilizar a evolução das práticas avaliativas numa proposta voltada para os aspectos qualitativos e formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se estudar, neste trabalho, a repercussão da implantação da organização do ensino em ciclos na prática avaliativa do professor. Nessa proposta, é valorizada a avaliação diagnóstica e formativa. Como referência, a SEDUC indica a avaliação processual, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos para verificar os progressos obtidos ao longo de sua aprendizagem. Como concepção de avaliação, a proposta atende aos anseios dos profissionais da educação e dos pesquisadores, uma vez que se opõe à concepção classificatória, seletiva, o que tem resultado na punição e exclusão dos alunos.

Na realidade, durante o período da coleta de dados, percebeu-se que a prática avaliativa exercida pelas professoras, pouco sofreu alteração em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola.

Embora, as professoras manifestem, no nível do discurso, fragmentos da concepção que norteia os pressupostos apresentados para o ensino em ciclos, na prática ainda predomina a lógica da seriação, contrariando, dessa forma, o postulado do conhecimento como resultado da interação entre pessoas, fundamento básico da organização do ensino em ciclos.

Quando manifestam, em suas falas, influências da teoria construtivista, demonstram que houve apropriação de aspectos ligados à avaliação defendida na proposta de ciclos. Tais aspectos, considerados inovadores no discurso sobre a avaliação, referem-se a avaliar o “todo” da criança, avaliar no dia-a-dia, avaliação como um processo global, incluindo o professor e a escola, o reconhecimento da limitação da prova no sentido de avaliar as diversas dimensões da aprendizagem do aluno.

Também, revelaram valorização da avaliação qualitativa, uma maior diversidade nas formas de avaliar, mudança na relação professor/aluno, maior liberdade de expressão dos alunos. Indicaram que a avaliação tornou-se mais flexível e que o aluno passou a ter mais oportunidades. O professor se tornou mais aberto, mais maleável e passou a conhecer melhor o aluno, daí resultando uma maior aproximação entre ambos.

Em relação aos instrumentais de avaliação, o tipo de prova utilizado passou a contemplar aspectos mais subjetivos, valorizando as respostas dos alunos e apresentando questões contextualizadas. Quanto à aplicação da avaliação, embora as professoras tenham

afirmado a extinção de um período específico para esse fim, na realidade ainda persiste essa prática, bem como as notas, como forma de registro do desempenho do aluno, continuam sendo praticadas, desconsiderando assim, as orientações da SEDUC.

A permanência da centralidade na nota, no primeiro e segundo ciclos, demonstra que as mudanças propostas pelo órgão oficial quanto à concepção de avaliação não estão ocorrendo. Dessa forma, a avaliação praticada, não está cumprindo o papel de ser formadora, de não ser seletiva e excludente.

A prova e a nota se mostraram os aspectos mais problemáticos na introdução de uma nova concepção da avaliação, revelando a dificuldade da mudança dentro de um sistema que não está preparado para tal. A opção das professoras pela utilização de notas foi justificada, principalmente, por questões burocráticas ligadas à informação dos resultados para os pais, para a efetivação de transferências de alunos, comprovação do desempenho para efeito de inclusão em programas de bolsas de trabalho, entre outros.

Nos registros descritivos, quando praticados, percebeu-se o predomínio dos aspectos atitudinais em detrimento do cognitivo, ocorrendo paralelamente a atribuição de notas. Sobre essa problemática, Dalben (1998, apud BERTAGNA, 2003:430), já apontou dificuldades ao analisar a prática de registros descritivos na implantação da Escola Plural, no que se refere ao tempo destinado à execução dessa atividade que também foi encontrada na realidade observada neste trabalho. Possivelmente, essa pode ser uma explicação para a resistência das professoras ao registro.

No que concerne ao uso da avaliação como forma de poder do professor ou instrumento de ameaça, constatou-se uma redução dessa prática nos primeiros anos que compreendem o primeiro ciclo, o que pode ser um indicativo da gradativa perda do sentido da reprovação nesse ciclo. No entanto, pode-se afirmar que a intenção de promover uma mudança nas concepções vigentes de escola, do processo de ensino aprendizagem e da construção do conhecimento de acordo com a proposta oficial, não se efetivou na prática.

A prática pedagógica das professoras mostrou-se distante da proposta oficial dos ciclos e da avaliação da aprendizagem que lhe é inerente. A presença da função da avaliação para classificar e selecionar evidenciada na prática aponta que não se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar. Permanece a ênfase em “estudar para a prova” e não na aprendizagem do aluno.

Um ponto consensual e uma das características mais destacadas como positivas nos ciclos, tanto pelas professoras como pelas gestoras da escola, foi a organização das turmas por faixa etária, possibilitando a realização de atividades que atendam a um conjunto maior de alunos, uma vez que, por serem da mesma idade, possuem interesses comuns. Apesar desse aspecto favorável à aprendizagem, as professoras reconheceram os limites de sua ação para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, apontando a necessidade de a escola oferecer outras formas de atendimento àqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, especialmente as relacionadas ao domínio da leitura. Assim, reivindicam ajuda da escola em forma de reforço, sala de apoio, entre outros.

Essa dificuldade encontrada e manifestada pelas professoras dá-se, em grande parte, porque em sua prática docente os conteúdos ainda são trabalhados de forma dissociada da realidade do aluno e por não se adotar uma perspectiva interdisciplinar, conforme o que se propunha em relação aos ciclos.

Contraditoriamente, o trabalho com Pedagogia de Projetos é apontado como uma das inovações positivas introduzidas pelos ciclos, o que nos faz supor ter sido a dimensão do currículo absorvida pela escola, por possibilitar a sua participação na criação dos projetos, como também pela ênfase dada à questão metodológica nas capacitações.

A forma como a avaliação se expressa, revelada na prática observada e nas falas dos sujeitos pesquisados, reafirmou a constatação de Freitas (2003) a respeito do “tripé avaliativo”. Verificou-se que as professoras avaliavam considerando aspectos relacionados à instrução, ao comportamento e aos valores e atitudes dos alunos.

Com relação aos aspectos instrucionais, a avaliação concentrava-se principalmente no processo de aquisição da leitura, especialmente no primeiro ciclo, e em Matemática, no ensino das quatro operações básicas. Esses conteúdos são enfatizados nas tarefas escolares, cujos conteúdos são cobrados nas provas.

Os aspectos relacionados ao comportamento foram muito enfatizados pelas professoras no intuito de exercerem o controle sobre os alunos. Esses, por sua vez, resistiam em aceitar as regras, em permanecerem quietos, sentados, fazendo a lição, não se enquadrando no modelo desejado pela escola, o que dificultava a aprendizagem. A formação de atitudes e valores evidenciava-se nas recomendações, comentários das professoras sobre os alunos.

A não compreensão do significado dos ciclos, demonstrado nas falas das professoras, acabou por dificultar qualquer mudança efetiva na concepção de avaliação, uma vez que essas não foram consideradas no processo de discussão da nova organização escolar. A ausência de discussão sobre a função da escola e seus objetivos, que deveria ter ocorrido com a proposta de ciclos, inviabiliza mudanças na avaliação uma vez que essa se encontra intimamente associada à concepção de educação e ensino.

Os esforços foram direcionados para a progressão continuada, restringindo a discussão ao aspecto aprovação x reprovação, bem como à forma de expressar o resultado da aprendizagem dos alunos. Esse aspecto foi registrado, também, no estudo sobre o regime de progressão continuada no sistema de ensino em São Paulo realizado por Bertagna. Segundo a autora:

A inviabilização da compreensão dos ciclos compromete significativamente a discussão do tipo de formação que se propõe e de que concepção de educação e ensino estão pautados. Isso tem implicação direta no entendimento dos objetivos da escola e na idéia do avanço progressivo dos alunos. Na verdade, essa é a grande possibilidade dessas mudanças-ciclos e progressão continuada, através delas se estabelecer a discussão e constituição de novas formas de organizar as escolas e de compreender a educação em nossa sociedade (2003, p. 443).

Não se pode desconsiderar que a possibilidade de mudança implica em condições adequadas para a efetivação do ensino em ciclo que prevê a progressão continuada. A exigência de condições adequadas sempre esteve atrelada às discussões sobre a modificação do sistema escolar e sobre a não reprovação. Já na década de 1950, os autores mencionavam ser a melhoria das condições oferecidas às escolas e aos professores um pré-requisito para que as mudanças ocorressem.

No entanto, constatou-se, por intermédio das falas dos profissionais da escola e do Gestor da SEDUC que coordenou o período de sua implantação, a permanência da carência de condições estruturais nas escolas contribuindo para que pouco ou quase nada repercutisse positivamente na realidade e na transformação das práticas escolares.

No vasto território das carências, ficaram registrados: a falta de capacitação do professor para executar a proposta de avaliação; falta de acompanhamento; investimento, sobrecarga de trabalho do professor em sala de aula, faltando-lhe tempo para estudar; a falta de recursos financeiros para a compra de material de consumo para realização de atividades

em sala de aula; livros didáticos em quantidade insuficiente para todos os alunos; espaço físico da escola inadequado com salas de aula que não favorece outras formas de agrupamentos além de enfileirados impedindo a realização de diferentes atividades e o número excessivo de alunos.

Apesar desse quadro, pode-se afirmar que, se os ciclos não contribuíram com a promoção de mudanças no sentido de elevar a aprendizagem dos alunos, não se comprova o fato, como prevalece no senso comum, de que a partir dele se registrou uma queda na qualidade do ensino, em que os alunos passaram a obter piores desempenhos. Mostra disso é que no SAEB (Prova Brasil) os resultados obtidos pela escola pesquisada, uma das poucas em que permanece a reorganização do ensino em ciclos, ficaram acima dos alcançados pelos demais alunos do Ceará e de Fortaleza.

Vale ressaltar que a falta de recursos humanos capacitados afeta consideravelmente as condições de funcionamento da escola, constituindo-se um grande obstáculo para a viabilização do projeto pedagógico dos ciclos e a avaliação que lhe é inerente.

A literatura que trata da implementação de inovações na escola, tem mostrado que, ao chegarem à escola, essas são reinterpretadas e/ou adaptadas aos diferentes contextos. Destaca também a importância do papel de liderança da direção e da coordenação pedagógica para a implementação de determinada inovação na escola, sendo essas afetadas diretamente pelas posturas adotadas pelas lideranças (PARO, 2000). Nesse sentido, caso haja uma verdadeira compreensão e adesão da política proposta e certo consenso entre estas lideranças, verificam-se maiores probabilidades de obtenção de sucesso e envolvimento dos diversos segmentos da escola. No caso da escola pesquisada, verificou-se uma divergência significativa de concepção e aceitação dos ciclos entre as lideranças. Nesse sentido, é significativa a comparação feita pela coordenadora pedagógica a respeito de sua experiência anterior em outra escola e em outro município quando exercia a função de direção:

Lá onde eu trabalhava houve uma boa aceitação, um bom entendimento porque foi muito bem explicado, foi passado vídeos, foi muito bem explicado. Aqui eu não sei, mas, lá não houve problema, não houve rejeição [...] Foi primeiro trabalhado a concepção com eles [...]. Foi estudado, foi mostrado. Inclusive a questão [o retorno] da nota foi um retrocesso, já tinha avançado muito. [...] Uma coisa que facilitava era a nossa própria formação. Desde que a escola foi criada ela foi criada com grandes discussões com a comunidade. Ela não foi criada assim de cima para baixo como o pessoal gosta de colocar. Houve uma grande discussão. Sempre nessa escola uma característica dela é que há esse envolvimento com as pessoas da comunidade, há esse respeito ao tempo da pessoa assimilar as coisas. É um pensamento um pouco avançado da gente em relação às outras (coordenadora pedagógica).

Esse depoimento mostra uma prática diferenciada em relação aos ciclos, o que permite atribuir práticas diversas entre as escolas que adotaram a reorganização do ensino em ciclos. Assim sendo, as formas de executar a proposta de ciclos sofreu variações decorrentes da abertura, ou não, para acatar essa inovação, do papel da liderança na introdução dos ciclos na escola e das condições concretas que a escola e os professores dispunham para a sua efetivação.

Frente a esses resultados, diretamente relacionadas às práticas avaliativas das professoras, permite-se recomendar que seja intensificada a capacitação, cujo foco se direcione para uma ampla discussão sobre a avaliação, sobre sua função e execução. Considera-se pertinente a realização de oficinas que tratem da avaliação na prática e que ofereçam orientação sobre a construção de instrumentais adequados a uma proposta de ensino centrado em habilidades e em competências, desvincilhando o professor de práticas centradas na memorização. Finalmente, há necessidade de um repensar a respeito das formas de acompanhamento aos professores feitos pela SEDUC, CREDE e pelos próprios gestores escolares sendo indispensável que a SEDUC cumpra seu papel de coordenador das políticas e que a descentralização não se restrinja a passar atividades para que o CREDE e as escolas realizem sem o devido apoio.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O.M. **Ciclos: A Escola em (como) Questão**. Encontro da ANPED, 2003, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 19 ago.2004.
- ARROYO, M, G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, V. 20, n. 68, dez.1999.
- BARRETO, E. S.de S.; SOUSA, S. Z. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. Educação e Pesquisa, abril 2004, v.30, n.1 p.31-50.
- BARRETO, E.S. de S. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.189-226.
- \_\_\_\_\_. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 108, p.27-48, nov.1999.
- BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora 1994.
- BONIOL, J.J. VIAL, M. **Modelos de Avaliação: Textos fundamentais**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Brasília: SEF. 1996.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**, 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes para o Ano Letivo de 2004**, Fortaleza, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes para educação básica 2005**, Fortaleza, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes 2006**, Fortaleza, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Classes de Aceleração: Avaliação da Experiência do Ceará**. Fortaleza, 2002. Antonio Gomes pereira e João batista Carvalho Nunes.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará- Relatório Geral**, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Organização do Ensino em Ciclos: proposta político pedagógica**, V.1. Fortaleza, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1998**. Fortaleza: Edições IPLANCE, 1998.

- \_\_\_\_\_. **Organização do Ensino em Ciclos:** Projeto de Implantação, v. 2. Fortaleza, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Organização do Ensino em Ciclos:** Projeto de Requalificação dos Educadores v.3, Fortaleza, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Básicos primeiro e segundo Ciclos** v. 4, Fortaleza, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem nos Ciclos de Formação e Classes de Aceleração.** Relatório parcial de pesquisa, Fortaleza, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará.** Relatório Geral. Fortaleza, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Uma análise do Sistema Educacional do Estado do Ceará.** Elaborado por: KLEIN R. Fortaleza, 1998, (mimeo).
- CELISTRE, S. S. **Os ciclos de formação no ensino público cearense: história de quem entrou nesse ciclo.** 2002.106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- COELHO, S.M.A. **Estudo de Caso dos Programas de Aceleração de Aprendizagem – O caso do Ceará.** Brasília. DF. IPEA, 2004.
- CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 0628/2002** de 7 de outubro de 2002. Responde a uma exposição de motivos sobre sistemática de avaliação da aprendizagem. Fortaleza, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Parecer nº 0142/2004** de 9 de fevereiro de 2004. Aprecia e posiciona-se quanto as diretrizes sobre o processo de avaliação da aprendizagem para a educação básica neste Estado. Fortaleza, 2004.
- CURI, E. **A Matemática e os Professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa, 2005.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Promoção Automática e Capitulação da escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.6. n 19, p.161-183, abr/jun 1998.
- DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- DORNELES, B.V. **As várias faces do caleidoscópio:** anotações sobre o fracasso escolar. Pátio. Porto Alegre, ano 3, n.11, p.25-28, nov.99/jan.2000.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar In: ESTEBAN, M. T (Org.). **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-27
- \_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?:** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de

Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES;C. de O. **A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n.124,p.57-81,jan./abr.2005.

FIRME, T. P. Avaliação: **Tendências e Tendenciosidades.**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro,v.1,n 2, p.5-12, jan/mar.1994.

FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GLÓRIA, D.M.A. **A escola dos que passam sem saber: A prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares** (2002:10) [on line]. Disponível em <[http:// www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>.Acesso em 30/07/2005.

GOMES, C.A. **Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: Um balanço das pesquisas sobre a sua implantação.** Revista Brasileira de Educação, v. -n.21, p.39-52, Jan/Fev/Mar/Abr. 2004.

GRÉGOIRE, J. **Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed,2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 9 ed. Porto Alegre : Mediação,1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista.** 21 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

INEP. **Resultados do SAEB 2003: Brasil e Ceará.** Ministério da Educação. Brasília. 2004

LIMA, A. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou Construção?** Petrópolis: Vozes, p. 71-72, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M; MEDIANO, Z. (Coords). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica.** 4 ed. Campinas: Papirus,1997. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LUDKE, M.; ANDRÈ, M.E.D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

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 Editora, 2001. p. 35-54.

McDONALD, B. C. **Problemas na avaliação da aprendizagem escolar.** Educação em

Debate, Fortaleza, ano 21 v.I nº 39, p. 26-34, 2000.

MOYSÉS, L. O. **Desafio de Saber Ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

NASPOLINI, A. **A Reforma da Educação Básica no Ceará: Uma construção Coletiva** Fortaleza, fev.2001. mimeografado.

PARO, H. V. **Por que os Professores Reprovam: Resultados Preliminares de uma Pesquisa**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.8, n. 28, p.273-282, jul./set. 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed,2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.108,p.7-27,nov.1999

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória: Desafio a Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 3.ed. São Paulo:Cortez,1995.

SILVA, M.S.P.; MELLO,F.C.M. **Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta escola plural de Belo Horizonte**. In 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001 Caxambu. Anuário 2001, v.1 p.1-5.

SOUSA, S.M.Z.L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: **USP fala sobre Educação**. KRASILCHIK, M. (Organizadora). - São Paulo: FEUSP, 2000, 104 p.

\_\_\_\_\_. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. In: **Avaliação do Rendimento escolar**. SOUSA, C.P. (Org.). 5ed. SP: Papirus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TEDESCO, J.C. **Desafios de las reformas educativas en América Latina**. Buenos Aires. Argentina. Instituto internacional de planejamento em Educação – IIPE, s/d (mimeo).

THURLER, M.G. O Desenvolvimento profissional dos Professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et.al. **As competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Atmed, 2002, p. 91-111

TORRES, R.M. **Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema?** Pátio. Porto Alegre, ano 3, n.11, p.9-14 , nov.99/jan.2000.

TYLER, R.W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo,1977.

VASCONCELLOS, C. dos S. Um horizonte libertador para a escola no 3ª milênio. **Revista de Educação AEC** n. 111, p.83-95 abril/junho, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Concepção Dialética - Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**, 7. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE - A

Roteiro de entrevista : diretora, coordenadora pedagógica, supervisora

Idade

Formação acadêmica

Outros cursos que tenha feito

Trajetória Profissional

### **Tema: CICLOS**

O que justifica a organização do ensino em ciclos?

Como você vê a implantação dos Ciclos ?

O que pensa sobre a forma como o ciclo de formação tem funcionado?

Que ações foram desenvolvidas pela SEDUC para divulgação e implantação dos ciclos?

Que orientação e acompanhamento são oferecidos à professora do ciclo?

Qual o material didático utilizado no ciclo?

O que tem sido oferecido aos professores em termos de aperfeiçoamento, reciclagem etc?

Qual o apoio dado pelo CREDE na implantação,acompanhamento do ciclo ?

Houve algum trabalho no sentido de difundir e explicar as mudanças decorrentes da organização em ciclo?

Os ciclos mudaram alguma coisa na escola?

### **Tema: AVALIAÇÃO**

Há diferenças entre avaliar na seriação e no ciclo?

Como trata as dificuldades de aprendizagem do aluno?

De que forma repassa as informações para os pais?

Que mudanças foram introduzidas na forma de avaliar?

Como se deu o primeiro contato com a atual sistemática de avaliação?

Como é expresso o resultado da aprendizagem do aluno?

Quais as vantagens e desvantagens da atual sistemática de avaliação da aprendizagem?

O que acha que facilitou ou dificultou a operacionalização da sistemática de avaliação?

O professor tem dificuldade em avaliar?

### **Tema : PROGRESSÃO CONTINUADA**

Você é contra ou a favor da progressão continuada?

Como você avalia a progressão continuada no processo de aprendizagem?

De que maneira os ciclos e a progressão continuada mudaram a escola?

Como a comunidade escolar recebeu a progressão continuada?

## APÊNDICE - B

### Roteiro de entrevista com gestor da SEDUC

Idade

Cargo que ocupa / ocupou na SEDUC à época da implantação dos ciclos

Tempo de exercício no cargo

Atribuições do cargo

Nível de Formação

Tempo de exercício no magistério

Níveis em que lecionou

Qual o contexto educacional em que foi implementado o ensino em ciclos no Ceará?

O que justifica a organização do ensino em ciclos?

Qual a concepção ou matriz teórica adotada nos ciclos no Ceará?

Que ações foram desenvolvidas pela SEDUC para a implantação dos ciclos?

Comente sobre a concepção adotada na sistemática de avaliação nos ciclos

Você considera que os professores estavam devidamente preparados para atuar no ciclo?

Na sua opinião, houve mudanças na forma de avaliar a partir da constituição dos Ciclos?

Comente sobre o apoio dado pelo CREDE na implantação, acompanhamento do ciclo e da sistemática de avaliação de aprendizagem.

O que pensa sobre a forma como o ciclo de formação tem funcionado?

Que problemas foram verificados na prática pedagógica do professor a partir da sistemática de avaliação adotada pelos Ciclos de Formação?

Que aspectos facilitaram a operacionalização da sistemática de avaliação?

Que aspectos dificultaram a operacionalização da sistemática de avaliação?

Qual a sua opinião sobre as alterações nas orientações relativas a avaliação da aprendizagem nos ciclos?

Você considera a implantação dos ciclos como uma ação exitosa?

Comente sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis da implementação dos ciclos. Comente sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis a Avaliação da aprendizagem nos ciclos.

Comente sobre os principais entraves na implementação da Avaliação de aprendizagem nos Ciclos.

## APÊNDICE - C

Roteiro de entrevista : professoras

Idade

Local de nascimento

Trajetória Profissional

Formação acadêmica

Outros cursos

Há quanto tempo exerce essa função?

### **Tema: CICLOS**

Quanto tempo leciona no ciclo?

O que justifica a organização do ensino em ciclos?

Como você vê a implantação dos ciclos ?

O que pensa sobre a forma como o ciclo de formação tem funcionado?

Que ações foram desenvolvidas pela SEDUC para divulgação e implantação dos ciclos?

Qual o material didático utilizado no ciclo?

O que tem sido oferecido aos professores em termos de aperfeiçoamento, reciclagem etc?

Qual o apoio dado pelo CREDE na implantação,acompanhamento do ciclo ?

Houve algum trabalho no sentido de difundir e explicar as mudanças decorrentes da organização em ciclo?

Os ciclos mudaram alguma coisa na escola?

Há um trabalho de equipe na proposta do Ciclo?

### **Tema: AVALIAÇÃO**

Quais as orientações que vocês receberam para a avaliação nos ciclos?

Há diferenças entre avaliar na seriação e no ciclo?

Como você sabe se a atividade trabalhada deu certo ou não?

Como você avalia seus alunos ?

Como trata as dificuldades de aprendizagem do aluno?

Com que frequência escreve algum tipo de relatório de avaliação do aluno?

De que forma repassa as informações para os pais?

Mudou a forma de avaliar?

Como se deu o seu primeiro contato com a atual sistemática de avaliação?

Como você expressa o resultado da aprendizagem do aluno?

Para que e para quem avalia?

Quais as vantagens e desvantagens da atual sistemática de avaliação da aprendizagem?

Que problemas foram superados e/ou criados com a atual sistemática de avaliação?

O que acha que facilitou ou dificultou a operacionalização da sistemática de avaliação?

Que dificuldades você encontra ao avaliar?

O que acha do trabalho da coordenadora pedagógica? Como esse trabalho influencia a sua prática diária?

**Tema : PROGRESSÃO CONTINUADA**

Você é contra ou a favor da progressão continuada?

Como você avalia a progressão continuada no processo de aprendizagem?

De que maneira os ciclos e a progressão continuada mudaram a escola?

Como a comunidade escolar recebeu a progressão continuada?

ANEXO – 1

# Diretrizes para educação básica 2005



## Assunto 2

# Funcionamento dos Níveis e Modalidades de Ensino

### **20. Como está organizado o sistema de ensino no Ceará?**

A Lei Nº 9.394/96 (LDB, Art. 23) afirma 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.*

No caso do sistema educacional cearense, desde 1998 as escolas da rede estadual e de alguns municípios, por adesão, implantaram a experiência de Ciclos de Formação, especialmente para o Ensino Fundamental. A organização do ensino em Ciclos de Formação volta-se para a cultura do sucesso escolar, na medida em que considera a faixa etária, os interesses e necessidades dos educandos. É uma medida preventiva em relação à distorção série-idade.

No Ceará, os Ciclos de Formação estão assim estruturados:

- **Primeiro Ciclo:** caracterizado pelo desenvolvimento do

processo de alfabetização. Constituído-se, atualmente, em Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), atende a crianças de 6, 7 e 8 anos e tem a duração de 3 anos.

- **Segundo Ciclo:** caracterizado pelo desenvolvimento de habilidades para lidar com a informação, atende as crianças de 9 e 10 anos e tem a duração de 2 anos.
- **Terceiro Ciclo:** caracterizado pela pré-adolescência, onde o sentimento de identidade provém da coerência e da continuidade do autoconceito que vem sendo construído, atende as crianças de 11 e 12 anos e tem a duração de 2 anos.
- **Quarto Ciclo:** caracterizado pela adolescência, momento no qual a expansão das tarefas sociais, a capacidade do uso da tecnologia, dentre outros, estão em pleno desenvolvimento, atende adolescentes de 13 e 14 anos e tem duração de 2 anos.

Importante destacar que neste caso, o Ensino Fundamental tem 9 anos de duração, atendendo as recentes recomendações do MEC da inclusão de crianças de 6 anos neste nível de ensino.

A proposta de organização do ensino em ciclos considera o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem do educando, e redimensiona tempo, espaço e currículo, objetivando a formação do homem em suas várias dimensões. O quadro a seguir apresenta uma síntese da organização estrutural da educação básica em ciclos de aprendizagem:

Nível de ensino	Ciclo/duração	Faixa etária
Educação infantil (creche e pré-escola)	Creche (3 anos)	0 a 3 anos
	Pré-escola (2 anos)	4 e 5 anos
Ensino Fundamental	Primeiro Ciclo (3 anos)	6, 7 e 8 anos
	Segundo Ciclo (2 anos)	9 e 10 anos
	Terceiro Ciclo (2 anos)	11 e 12 anos
	Quarto Ciclo (2 anos)	13 e 14 anos
Ensino Médio	3 anos	15, 16 e 17 anos

O avançado processo de municipalização do Ensino Fundamental, no entanto, fez com que a matrícula da rede estadual nos primeiro e segundo ciclos diminuísse bastante, respondendo em 2004 por menos de 5% da matrícula total da rede pública.

No que se refere aos terceiro e quarto ciclos, prevalece o sistema de seriação, também denominado 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> ou Ensino Fundamental II.

## 21. Que critérios deve seguir a matrícula nos ciclos?

O critério básico para a matrícula nos ciclos é a idade, sendo os alunos com 7 meses e mais além da idade-base da turma matriculados na turma da idade subsequente. Por exemplo: 6 anos e 7 meses na turma de 7 anos; 7 anos e 7 meses na turma de 8 anos; 8 anos e 7 meses na turma de 9 anos.

Casos específicos, que não estejam previstos nessas orientações de organização, serão analisados e resolvidos pelo Coletivo de Professores do Ciclo. Para os alunos que apresentarem necessidades educativas especiais também serão consideradas as diferenças individuais – potencialidades e dificuldades – para estudo e definição de sua inclusão.

As turmas serão organizadas obedecendo ao seguinte número de alunos:

- **Primeiro e Segundo Ciclos:** no mínimo 25 e no máximo 30 alunos.
- **Terceiro e Quarto Ciclos:** no mínimo 30 e no máximo 35 alunos.

Essa recomendação quanto ao número de alunos por turma deve ser seguido também para o sistema seriado, estabelecendo a correspondência de I e II ciclos com as séries iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) e III e IV ciclos para as séries finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).

No caso do **Ensino Médio**, considerado por algumas instituições como o V ciclo da Educação Básica, o número de aluno por turma deve apresentar um mínimo de 35, podendo chegar até 45 alunos.

## Assunto 3

# Acompanhamento e Avaliação

### **40. O Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) vai funcionar em 2005? De que forma?**

O SAP tem sido objeto de profundas reflexões e questionamentos por parte da equipe da SEDUC, fato que também vem acontecendo em muitos CREDES e Escolas.

Todo e qualquer sistema de acompanhamento pedagógico deve ter como objetivo principal a melhoria da aprendizagem dos alunos. Para tanto, deve priorizar diagnósticos e medidas de intervenção que ofereçam condições para um melhor desempenho escolar dos estudantes.

Nos últimos anos, o acompanhamento pedagógico no Ceará vem se dando em três instâncias distintas, porém complementares:

- Na escola, através da coordenação pedagógica e coordenação de áreas;
- No Crede, através da equipe de ensino que tem como tare-

fa fundamental realizar o acompanhamento nas escolas de sua jurisdição;

- Na SEDUC, contando com uma equipe central itinerante que acompanha os trabalhos dos CREDES e das Escolas.

A partir de 2005, o sistema de acompanhamento pedagógico vai contar com um eficiente mecanismo de apoio para o levantamento de indicadores – o SADRE, que permitirá Escolas, CREDES e SEDUC observar os resultados pedagógicos a cada bimestre, e a partir do diagnóstico, discutir e encaminhar orientações personalizadas às escolas que apresentarem indicadores aquém das metas estabelecidas.

A SEDUC vem realizando esforço no sentido de integrar um conjunto de ações pedagógicas que dizem respeito ao desafio de *Garantir a qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno*, entre eles o SAP, o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), a Auditoria Cidadã, o SPAECE, e outras atividades. Para o ano 2005, as ações do SAP estarão caminhando de forma articulada com as atividades do PMMEB, podendo contar com todas as ferramentas e informações coletadas nas escolas.

## **41. O que muda na avaliação da aprendizagem em 2005?**

**Diretrizes sobre o processo de avaliação de aprendizagem para a Educação Básica no Estado do Ceará** foram elaboradas em 2004 e encaminhadas ao Conselho de Educação do Ceará (CEC), que emitiu Parecer No. 142 de 09/02/04. De acordo com esse parecer, a SEDUC tem autonomia para definir seu sistema de avaliação.

No sistema público de educação do Ceará, a avaliação, como processo formativo e contínuo, dá sustentação ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o Projeto Político Pedagógico da escola. Por esta razão, o envolvimento dos pais, no a-

companhamento à ação educativa, é indispensável. É preciso que a escola estimule essa participação, criando momentos em que pais e professores dialoguem e aprendam a somar esforços e a compartilhar o prazer de contribuírem com o desenvolvimento humano daqueles por quem são ou estão responsáveis.

O processo de avaliação de aprendizagem, no Ensino Fundamental e Médio, envolve uma variedade de situações, nas quais são avaliados conhecimentos, atitudes, valores e habilidades apreendidos/adquiridos, além de possibilitarem comparar resultados e observar a ocorrência da aprendizagem em diferentes contextos.

Em conformidade com a concepção aqui defendida, a verificação do rendimento escolar fundamenta-se na necessidade de uma avaliação que abrange aspectos qualitativos e quantitativos.

A seguir apresenta-se um conjunto de orientações básicas para a concretização do processo avaliativo nos diversos níveis e modalidades da educação básica, quais sejam:

- Na **educação infantil**, a avaliação será diferenciada das demais etapas da educação básica, devendo prevalecer as peculiaridades próprias da faixa etária de 0 a 6 anos. As informações resultantes do processo avaliativo devem ser expressas através de parecer descritivo, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, social e cultural sem objetivo de promoção, conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino.
- Nos **1º e 2º ciclos/1ª a 4ª série**, a informação resultante do processo avaliativo deve ser expressa através de parecer descritivo considerando as propostas curriculares expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará;
- Nos **3º e 4º ciclos/5ª a 8ª série, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena e ensino médio**, a informação resultante do processo avaliativo deverá ser expressa através de

notas respaldadas no registro dos avanços/dificuldades observados no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere às séries terminais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, os marcos de aprendizagem para cada disciplina que compõe o currículo encontram-se referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Referencias Curriculares Básicos do Estado do Ceará. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Indígena têm seus objetivos curriculares definidos a partir de Parâmetros Nacionais específicos para cada uma das modalidades de ensino.

- A avaliação do desempenho escolar do **aluno com necessidades educacionais especiais**, deverá ser diagnóstica, contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os alunos portadores de necessidades educacionais especiais integrados nas classes comuns estarão sujeitos aos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com utilização de formas alternativas de comunicação, adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos às suas necessidades. Os processos avaliativos devem variar segundo as características das necessidades especiais do aluno e a modalidade de atendimento escolar oferecida, respeitadas as especificidades de cada caso. Fundamentada na avaliação pedagógica, os alunos com necessidades educacionais especiais que não alcançarem ou superarem o conhecimento exigido para a conclusão do nível ou modalidade de ensino que estejam cursando, terão assegurados a terminalidade específica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos.

#### **42. Que diretriz a SEDUC definiu para a avaliação escolar?**

Não devemos confundir o processo de avaliação, com a forma de expressar os resultados desse processo. A avaliação do

sistema educacional do estado do Ceará será expresso em notas, por esta forma de registro ser de mais fácil leitura para os usuários, especialmente os pais dos alunos, os maiores interessados no sucesso dos filhos. Tal fato foi expresso em diversos fóruns, inclusive em pesquisa realizada pela Internet, quando a maioria dos respondentes manifestaram insatisfação com o sistema anterior.

Facilitará também aspectos administrativos internos ao próprio sistema de educação para efeitos de transferência, fornecimento de informações a instituições que selecionam alunos para estágios ou admissão de vagas através de currículo e histórico escolar, etc. Não podemos esquecer um outro ponto importante que é o fato de que o professor deve dedicar mais tempo a planejar e preparar suas aulas, e que vinha sendo ocupado em grande parte com o preenchimento de mapas de avaliação.

Assim, com relação aos **aspectos qualitativos**, continuam sendo observados os seguintes pontos:

- A avaliação é um processo contínuo, cumulativo, abrangente, diagnóstico e interdisciplinar do desempenho do aluno.
- A ação avaliativa deve identificar dificuldades de aprendizagem do educando em seu dia-a-dia, intervindo de imediato e estimulando o seu caminhar.
- Vários mecanismos de avaliação devem ser utilizados de forma dirigida ou espontânea, dentre os quais: observação, relatórios, trabalhos individuais ou em grupo, questionários, pesquisas, teste/provas, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação, dentre outros.

Com relação aos **aspectos quantitativos**, devem ser observados os seguintes pontos:

- O resultado da verificação do rendimento escolar será expresso por meio de notas que variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).

- O resultado da verificação do rendimento será atrelado aos marcos de aprendizagem/competências e habilidades definidos.
- O rendimento da verificação da aprendizagem será computado e registrado bimestralmente, considerando o alcance crescente dos marcos de aprendizagem e/ou competências/habilidades estabelecidos para o bimestre.
- O aluno que demonstrar dificuldades quanto ao alcance de determinados marcos de aprendizagem, deve ser acompanhado sistematicamente ao longo do processo para que lhe seja oferecidas todas as chances, oportunidades e possibilidades de recuperação.

Como **diretriz** que orienta o sistema como um todo, recomenda-se que:

- O resultado do rendimento escolar relativo a cada bimestre seja obtido através do somatório das provas, testes e outras atividades realizadas no bimestre, sendo a média final bimestral expressa em números inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0.
- A média final, correspondente ao ano letivo, será obtida através da média aritmética dos quatro bimestres, e seu resultado será expresso em inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0.
- Para fins de aprovação, será considerada a média 6 (seis) no cômputo final.

### **43. Quais as orientações para os estudos de recuperação da aprendizagem?**

Em conformidade com a Lei N<sup>o</sup> 9.394/96 (LDB, art. 24, Inciso V), os estudos de recuperação “são obrigatórios e devem ser regulamentados pelas instituições de ensino em seus regulamentos”. Vigê na tradição escolar, um certo repúdio com relação à recuperação, considerada como uma forma facilitada de

promoção do aluno, em que se recupera apenas nota em detrimento das defasagens de aprendizagem.

Segundo o professor Jorgelito Cals de Oliveira<sup>1</sup>, do Conselho Estadual de Educação, os estudos de recuperação exigem a parceria muito estreita de compreensão, interesse, dedicação e disponibilidade de quatro atores: o professor, a escola, o aluno e a família.

A concepção de que o bom professor era o que reprovava é coisa do passado. Atualmente é considerado bom professor aquele que experimenta a satisfação de ver seus alunos serem promovidos como fruto do seu esforço e dedicação. O fracasso do aluno reflete, na mesma medida, o fracasso do trabalho do professor.

À escola, representada por seu Núcleo Gestor, compete prover mecanismos adequados e viáveis, disponibilizando tempo necessário e suficiente, apoiando o professor enquanto houver possibilidade de o aluno recuperar-se. O aluno, sujeito nuclear do processo educativo, deverá estar consciente das deficiências em sua aprendizagem, devendo ser motivado, incentivado e ter a sua auto-estima elevada para vencer os desafios da recuperação. Aliado a tudo isso, a família deve contribuir proporcionando as condições e ambiente adequados para que o mesmo tenha bom êxito nos estudos de recuperação.

Como se percebe, a recuperação não é o meio mais fácil do aluno conseguir a promoção, mas um tratamento adequado e preciso para suprir as deficiências da caminhada durante o ano.

Os estudos de recuperação são da responsabilidade direta do professor, sob o acompanhamento do Núcleo Gestor da escola e da direção do CREDE, com o apoio da família e destina-se ao aluno com aproveitamento insuficiente. Em conformidade com a Lei Nº 9.394/96 (LDB), esses estudos, de preferência, devem ser paralelos ao período letivo, no entanto, flexibiliza para as instituições escolares a sua regulamentação, podendo, de acordo com a situação, optar por formas intercomplementares, quais sejam:

<sup>1</sup> Seminário sobre estudos de recuperação realizado dia 6/10/03 (mimeografado), no CEC.

- **Contínua ou paralela**, inserida no processo de ensino e de aprendizagem, no decorrer do período letivo, assim que identificado o baixo desempenho do aluno. A recuperação contínua deve ser vista como uma atividade que representa ampliação da jornada escolar para aqueles que, de alguma forma, tiveram diagnosticado déficit de aprendizagem. É importante destacar que, por atender casos específicos, ela deve ter vários enfoques e conotações, dispensando tratamento diferenciado àqueles que apresentaram dificuldades diferentes.
- **Final**, realizada após o término do ano letivo, para o aluno que não obteve aproveitamento suficiente nos diversos componentes do currículo. A recuperação final não invalida nem anula a recuperação contínua ou paralela, sendo considerada mais uma oportunidade que é oferecida ao aluno com dificuldades de aprendizagem para conseguir êxito no processo de construção do conhecimento. Ela não deve aproveitar resultados de avaliações anteriores, mas sim, ser considerada em si mesma, como uma etapa onde professores e alunos empreendem um esforço conjunto visando acima de tudo o sucesso escolar. O processo de recuperação final da aprendizagem do aluno deve desconsiderar a sua vida escolar durante o ano letivo.

#### **44. Para efeito de aprovação os alunos deverão obter média igual ou superior a 6,0 (seis) pontos em todos os bimestres?**

O texto **Diretrizes sobre o processo de avaliação** deixa claro que o aluno não necessita exatamente atingir nota 6,0 em cada bimestre. Se isso acontecer, melhor, pois será um indicador de que o aluno está se saindo bem no seu processo de aprendizagem. No entanto, o importante para a aprovação do aluno é que ele atinja média 6,0 no final do ano letivo. Assim, é permitido um dinamismo durante o ano, pois certamente o aluno terá alguns períodos de melhor desempenho e outros menos favoráveis, podendo assim, ao melhorar seu desempenho, melhorar também a sua nota e, no final do ano conseguir aprovação.

**45. Os alunos que obtiverem, já no terceiro bimestre, um somatório de 24 (vinte e quatro) pontos poderão ser considerados aprovados?**

Se ao final do terceiro bimestre o aluno já tiver somado 24 pontos e 75% de frequência, a escola deverá se sentir satisfeita, pois está atingindo o seu objetivo. Cabe-lhe agora definir estratégias que mantenham o aluno frequentando as aulas, pois apesar de ter obtido a média para aprovação, certamente, em termos de **Marcos e Competências/habilidades**, ainda terá muito a desenvolver, além do fato de a escola ter que cumprir o mínimo de 200 dias letivos e 800 horas.

Secretaria da Educação  
Básica

# Diretrizes 2006



Diretrizes  
2006

## Funcionamento dos níveis e modalidades de ensino

### 22. Como está organizado o sistema de ensino no Ceará?

A Lei Nº 9.394/96 (LDB, Art. 23) afirma 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".

No caso do sistema educacional cearense, desde 1998 as escolas da rede estadual e de alguns municípios, por adesão, implantaram a experiência de Ciclos de Formação, especialmente para o Ensino Fundamental. A organização do ensino em Ciclos de Formação volta-se para a cultura do sucesso escolar, na medida em que considera a faixa etária, os interesses e necessidades dos educandos. É uma medida preventiva em relação à distorção idade/série.

No Ceará, os Ciclos de Formação estão assim estruturados:

- **Primeiro Ciclo:** caracterizado pelo desenvolvimento do processo de alfabetização. Constituinte-se, atualmente, em Ciclo Básico da Alfabetização (CBA), atende a crianças de 6, 7 e 8 anos e tem a duração de 3 anos.

- **Segundo Ciclo:** caracterizado pelo desenvolvimento de habilidades para lidar com a informação, atende as crianças de 9 e 10 anos e tem a duração de 2 anos.
- **Terceiro Ciclo:** caracterizado pela pré-adolescência, onde o sentimento de identidade provém da coerência e da continuidade do autoconceito que vem sendo construído, atende as crianças de 11 e 12 anos e tem a duração de 2 anos. Nessa faixa etária, prevalece o sistema de seriação.
- **Quarto Ciclo:** caracterizado pela adolescência, momento no qual a expansão das tarefas sociais, a capacidade do uso da tecnologia, dentre outros, estão em pleno desenvolvimento, atende adolescentes de 13 e 14 anos e tem duração de 2 anos. Nessa faixa etária, prevalece o sistema de seriação.

O Terceiro e Quarto ciclos constituem o Ensino Fundamental II, abrangendo, no sistema de seriação, da 5ª à 8ª série. De fato, no caso cearense, convive o sistema de ciclos, especialmente no que tange aos primeiros anos do Ensino Fundamental (da 1ª à 4ª série) e o sistema de seriação para os demais anos desse nível de ensino.

Importante destacar que a rede estadual e várias redes municipais têm adotado o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, desde 1998 com a implantação dos ciclos de formação incluindo a criança de 6 anos neste nível de ensino, tendo por base a LDB, no título IX – das Disposições Transitórias – Artigo 87 parágrafo 3º, Inciso I.

- **Ensino Médio:** constituído de 3 anos, procura atender a todos os alunos concludentes do Ensino Fundamental. A faixa etária ideal para esse nível de ensino é 15 a 17 anos, no entanto, registra-se uma acentuada distorção idade/série dos alunos cearenses, o que fez com que se definisse o atendimento para adolescentes e jovens de 15 a 19 anos. A oferta de Ensino Médio, quando integrada à educação profissionalizante tem duração de 4 anos.

A proposta de organização do ensino em ciclos considera o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem do educando, e redimensiona tempo, espaço e currículo, objetivando a formação do homem em suas várias dimensões.

O quadro a seguir apresenta uma síntese da organização estrutural da educação básica em ciclos de aprendizagem:

Nível de ensino	Ciclo/duração	Faixa etária
Educação Infantil (creche e pré-escola)	Creche (3 anos)	0 a 3 anos
	Pré-escola (2 anos)	4 e 5 anos
Ensino Fundamental	Primeiro Ciclo (3 anos)	6, 7 e 8 anos
	Segundo Ciclo (2 anos)	9 e 10 anos
	Terceiro Ciclo (2 anos)	11 e 12 anos
	Quarto Ciclo (2 anos)	13 e 14 anos
Ensino Médio	3 anos	15, 16 e 17 anos

O avançado processo de municipalização do Ensino Fundamental, no entanto, fez com que a matrícula da rede estadual nos primeiro e segundo ciclos diminuísse bastante, respondendo em 2005 por menos de 4% da matrícula total da rede pública.

### 23. Que critérios deve seguir a matrícula nos ciclos?

O critério básico para a matrícula nos ciclos é a idade, sendo os alunos com 7 meses e mais além da idade-base da turma matriculados na turma da idade subsequente, por exemplo, 6 anos e 7 meses na turma de 7 anos; 7 anos e 7 meses na turma de 8 anos; 8 anos e 7 meses na turma de 9 anos.

Casos específicos, que não estejam previstos nessas orientações de organização, serão analisados e resolvidos pelo Coletivo de Professores do Ciclo. Para os alunos que apresentarem necessidades educativas especiais também serão consideradas as diferenças individuais – potencialidades e dificuldades – para estudo e definição de sua inclusão.

As turmas serão organizadas obedecendo ao seguinte número de alunos:

- Primeiro e Segundo Ciclos (da 1ª à 4ª série): no mínimo 25 e no máximo 30 alunos.
- Terceiro e Quarto Ciclos (da 5ª à 8ª série): no mínimo 30 e no máximo 35 alunos.

No caso do Ensino Médio, o número de aluno por turma deve apresentar um mínimo de 35, podendo chegar até 45 alunos.

Situações excepcionais nas localidades rurais podem apresentar um número menor de alunos para todos os ciclos ou séries, desde que o limite de tolerância não ultrapasse 30% a menos ou a mais do número médio estabelecido para o nível. Caberá ao CREDE analisar cada situação e emitir parecer sobre o funcionamento da turma. Importante destacar que nesta análise deverá estar contemplada a real condição de oferta, como disponibilidade de professores e infra-estrutura física e pedagógica adequada.

### 24. Como está definida a carga horária anual para o Ensino Fundamental e Médio no Ceará?

Tomando como referência a LDB, Artigo 24, Inciso I, “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Assim, de acordo com a Lei, a carga horária diária para atendimento das 800 horas letivas anuais desenvolvidas em 200 dias, é de, no mínimo, 4 horas tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. No caso do

Ensino Médio, a SEDUC adotou para a rede estadual, uma carga horária de 5 horas/aula diárias, totalizando 1.000 horas letivas por ano.

A SEDUC pauta-se por essa definição legal, mas visando à ampliação da jornada escolar, vem desenvolvendo programas e projetos que implicam no aumento da carga horária diária e/ou semanal. Nesses casos, as atividades desenvolvidas devem ocorrer no **contraturno**, não podendo de modo algum se sobrepor às 800 horas letivas exigidas por lei. É orientação desta Secretaria que as atividades referentes à ampliação da jornada escolar priorizem a melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries e níveis de Ensino.

Em todas as situações, as aulas deverão ter duração de 50 minutos para os períodos diurnos (manhã e tarde) e 45 minutos para o período noturno, inclusive nas atividades previstas para o contraturno e projetos escolares.

No Ensino Fundamental tomando como marco a Base Nacional Comum de 9 disciplinas, recomenda-se que uma carga horária semanal maior seja destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo que essas tenham pelo menos 4 horas semanais cada uma.

Para o Ensino Médio diurno considerando também a Base Nacional Comum, recomenda-se que esse nível de ensino funcione com 5 aulas diárias, priorizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com maior carga horária, destinando, no mínimo, 5 horas aulas para cada uma dessas disciplinas por semana. No caso do Ensino Médio noturno, recomenda-se que o mesmo funcione com 4 horas/aulas por dia.

## 25. As classes de aceleração continuam? E o Telensino?

Continuam, conforme orientações de 2005. Esta sendo elaborada uma proposta de Correção de Fluxo Escolar, considerando que a rede estadual ainda apresenta significativo percentual de distorção idade/série, especialmente nas séries terminais do Ensino Fundamental. O mesmo procedimento deve ser adotado para o Telensino, que também está sendo objeto de estudo, conforme orientações de 2005.

## 26. Como está organizado o Telensino?

Visando ao maior esclarecimento da programação pedagógica do Telensino para Ciclo e Seriação, serão apresentadas algumas orientações como referência para a organização das turmas, considerando que o coletivo de professores Orientadores de Aprendizagem desenvolverá suas atividades por áreas de ensino, cuja escolha dar-se-á por área de formação ou afinidade com os conteúdos da área.

Assim, atendendo a essa especificidade, faz-se necessário a elaboração de modelos de calendários que poderão ser adaptados à realidade de cada unidade escolar, conforme a organização a se formar e o uso da programação por vídeo ou por TV.

Vejamos os exemplos a seguir:

**Organização 3:** turmas A, B, e C (unidade escolar com 3 turmas da mesma série e/ou séries diferentes, no mesmo turno).

Cada turma seguirá seu próprio calendário A, B ou C e o professor Orientador de Aprendizagem acompanhará as 3 turmas na sua respectiva área de ensino, complementando a sua carga horária com as disciplinas Arte-Educação e Educação Física. Ex:

#### Carga Horária Semanal

Professor X	Professor Y	Professor Z
Linguagens e Códigos	Cultura e Sociedade	Ciências Naturais
Língua Portuguesa - 15 h/a	História - 6 h/a	Matemática - 12 h/a
Língua Estrangeira - 3 h/a	Geografia - 6 h/a	Ciências - 6 h/a
Arte-Educação - 1 h/a	Ensino Religioso - 3 h/a	Arte Educação - 1 h/a
Educação Física - 1 h/a	Educação Física - 4 h/a	Educação Física - 1 h/a
	Arte Educação - 1 h/a	
<b>Total - 20 h/a</b>	<b>Total - 20 h/a</b>	<b>Total - 20 h/a</b>

**Organização 2:** turmas A e B (unidade escolar com 2 turmas da mesma série e/ou séries diferentes, no mesmo turno). Cada turma seguirá o seu próprio calendário A ou B e os dois professores Orientadores de Aprendizagem acompanharão as 2 turmas dividindo as áreas de ensino, conforme sugestão do modelo abaixo:

#### Carga Horária Semanal

LC - LP - 10 h/a	CN - MT - 8 h/a
LC - LE - 2 h/a	CN - CI - 4 h/a
LC - AE - 2 h/a	CS - HI - 4 h/a
LC - EF - 2 h/a	CS - ER - 2 h/a
CS - GE - 4 h/a	LC - EF - 2 h/a
<b>Total - 20 h/a</b>	<b>Total - 20 h/a</b>

#### Legenda

Área de ensino	Disciplina
LC: Linguagens e Códigos	LP: Língua Portuguesa LE: Língua Estrangeira Moderna AE: Arte-Educação EF: Educação Física
C.S: Cultura e Sociedade	HI: História GE: Geografia ER: Ensino Religioso
CN e MT: Ciências Naturais e Matemática	CN: Ciências Naturais MT: Matemática

## Acompanhamento e Avaliação

### 43. O Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) vai funcionar em 2006? De que forma?

A partir de 2006, o sistema de acompanhamento pedagógico vai contar com um eficiente mecanismo de apoio para o levantamento de indicadores – o Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE) –, que permitirá escolas, CREDE e SEDUC observar os resultados pedagógicos a cada bimestre, e a partir do diagnóstico, discutir e encaminhar orientações personalizadas às escolas que apresentarem indicadores aquém das metas estabelecidas.

O mandato dos novos diretores iniciou-se em janeiro de 2005. Todas as escolas, durante o primeiro semestre deste mesmo ano, elaboraram e iniciaram a execução da Gestão Integrada da Escola (GIDE). A GIDE representa o esforço de sistematizar vários documentos e instrumentos de gestão que conviviam na escola, muitas vezes, representando um retrabalho para o Núcleo Gestor.

Na GIDE, ao definir os Planos de Ação para cada um dos indicadores prioritizados, é necessário explicitar as estratégias de acompanhamento pedagógicas consideradas importantes e necessárias. É aqui que GIDE e SADRE se integram, o segundo, a serviço do primeiro, ou seja, uma ferramenta tecnológica

que, devidamente alimentada, organiza os dados e informa com precisão a situação pedagógica dos alunos de forma personalizada.

A partir de tais informações, a escola vai poder atuar com intervenções pedagógicas de modo a reverter a situação de baixo desempenho de aprendizagem dos alunos ou outro problema qualquer. Para isso, ela pode solicitar a assessoria do CREDE e da SEDUC.

Quando do redimensionamento dos CREDEs, o critério de definição de pessoal para os setores de ensino, gestão e administrativo-financeiro teve como base a unidade **escola**, representando uma mudança de paradigma organizacional, uma vez que o modelo vigente mantinha similaridade com a estrutura organizacional da SEDUC, em que células e núcleos desenvolvem serviços especializados, com técnicos responsáveis por programas e projetos específicos.

A ilustração a seguir apresenta o modelo antigo de organização desses setores e a proposta que passa a nortear a nova organização no âmbito dos Centros Regionais.

Figura 1: Esquemas de acompanhamento dos CREDE as escolas

**Acompanhamento centrado nos Programas/Projetos**

Núcleo	Programas	Escola 1	Escola 2	...	Escola 10
Ensino	Programa A	João			
	Programa B	José			
Gestão	Programa C	Maria			
	Programa D	Rosa			

**Acompanhamento centrado na Escola**

Núcleo	Programas	Escola 1	Escola 2	...	Escola 10
Ensino	Programa A	João			José
	Programa B				
Gestão	Programa C	Maria			Rosa
	Programa D				

Enquanto o acompanhamento centrado nos programas/projetos não promove a unidade no relacionamento CREDE-Escola, essencial para a melhoria da eficácia dos serviços na escola, o modelo de acompanhamento centrado na escola visa a otimizar pessoal e a definir melhores estratégias para as unidades escolares.

Neste novo modelo, para os vinte (20) CREDE do interior ficou definido 1 técnico de ensino e 1 de gestão para cada 5 unidades escolares e no caso do CREDE de Fortaleza, 1 de ensino e 1 de gestão para cada 10 escolas. Dessa forma, o Serviço de Acompanhamento Pedagógico está acontecendo de modo contínuo com uma profícua interação CREDE-Escola.

#### 44. O que muda na avaliação da aprendizagem em 2006?

Novas diretrizes sobre avaliação de aprendizagem do sistema público estadual foram elaboradas em 2004 e encaminhadas ao Conselho de Educação do Ceará (CEC), que emitiu **Parecer Nº 142 de 9/2/2004**. De acordo com esse parecer, a SEDUC tem autonomia para definir seu sistema de avaliação.

No sistema público de educação do Ceará, a avaliação, como processo formativo e contínuo, dá sustentação à formação do aluno, tendo como referencial o Projeto Pedagógico da escola. Por essa razão, o envolvimento dos pais, no acompanhamento à ação educativa, é indispensável. É preciso que a escola estimule essa participação, criando momentos em que pais e professores dialoguem e aprendam a somar esforços e a compartilhar o prazer de contribuírem com o desenvolvimento humano daqueles por quem são ou estão responsáveis.

O **processo de avaliação de aprendizagem**, no Ensino Fundamental e Médio, envolve uma variedade de situações, nas quais são avaliados conhecimentos, atitudes, valores e habilidades apreendidos/adquiridos, além de possibilitarem comparar resultados e observar a ocorrência da aprendizagem em diferentes contextos.

Em conformidade com a concepção aqui defendida, a verificação do rendimento escolar fundamenta-se na necessidade de uma avaliação que abrange aspectos qualitativos e quantitativos.

A seguir apresenta-se um conjunto de orientações básicas para a concretização do processo avaliativo nos diversos níveis e modalidades da educação básica, quais sejam:

- Na **educação infantil**, a avaliação será diferenciada das demais etapas da educação básica, devendo prevalecer às peculiaridades próprias da faixa etária de 0 a 6 anos. As informações resultantes do processo avaliativo devem ser expressas através de parecer descritivo, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, social e cultural sem objetivo de promoção, conforme orienta os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução Nº 361/2000 do Conselho de Educação do Ceará.
- Nos **1º e 2º ciclos/da 1ª à 4ª série**, a informação resultante do processo avaliativo deve ser expressa através de parecer descritivo considerando as propostas curriculares expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará.
- Nos **3º e 4º ciclos/da 5ª à 8ª série, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e Ensino Médio**, a informação resultante do processo avaliativo deverá ser expressa através de notas respaldadas no registro dos avanços/dificuldades observados no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere às séries terminais do Ensino Fundamental e

- para o Ensino Médio, os marcos de aprendizagem para cada disciplina que compõe o currículo encontram-se referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Indígena têm seus objetivos curriculares definidos a partir de Parâmetros Nacionais específicos para cada uma das modalidades de ensino.
- A avaliação do desempenho escolar do aluno com **necessidades educacionais especiais**, deverá ser diagnóstica, contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os alunos portadores de necessidades educacionais especiais integrados nas classes comuns estarão sujeitos aos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com utilização de formas alternativas de comunicação, adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos às suas necessidades. Os processos avaliativos devem variar segundo as características das necessidades especiais do aluno e a modalidade de atendimento escolar oferecida, respeitadas as especificidades de cada caso. Fundamentada na avaliação pedagógica, os alunos com necessidades educacionais especiais que não alcançarem ou superarem o conhecimento exigido para a conclusão do nível ou modalidade de ensino que estejam cursando, terão assegurada a terminalidade específica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos.

#### 45. Que diretriz a SEDUC definiu para a avaliação escolar?

Não devemos confundir o processo de avaliação, com a forma de expressar os resultados desse processo. **A avaliação do sistema educacional do Estado do Ceará será expressa em notas, por esta forma de registro ser de mais fácil leitura para os usuários**, especialmente os pais dos alunos, os maiores interessados no sucesso dos filhos. Diversos fóruns, inclusive pesquisa realizada pela Internet, mostraram que a maioria dos respondentes apresentava algum grau de insatisfação com o sistema de Avaliação Satisfatória (AS) e Avaliação Não-Satisfatória (ANS). Facilitará também aspectos administrativos internos ao próprio sistema de educação para efeitos de transferência, fornecimento de informações a instituições que selecionam alunos para estágios ou admissão de vagas através de currículo e histórico escolar, etc. Não podemos esquecer um outro ponto importante que é o fato de que o professor deve dedicar mais tempo a planejar e preparar suas aulas, o que vinha sendo ocupado em grande parte com o preenchimento de mapas de avaliação.

Assim, com relação aos aspectos qualitativos, continuam sendo observados os seguintes pontos:

- A avaliação é um processo contínuo, cumulativo, abrangente, diagnóstico e interdisciplinar do desempenho do aluno.
- A ação avaliativa deve identificar dificuldades de aprendizagem do educando em seu dia-a-dia, intervindo de imediato e estimulando o seu caminhar.
- Vários mecanismos de avaliação devem ser utilizados de forma dirigida ou espontânea, dentre os quais: observação, relatórios, trabalhos individuais ou em grupo, questionários, pesquisas, teste/provas, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação, dentre outros.

Com relação aos aspectos quantitativos, devem ser observados os seguintes pontos:

- O resultado da verificação do rendimento escolar será expresso por meio de notas que variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).
- O resultado da verificação do rendimento será atrelado aos marcos de aprendizagem, competências e habilidades definidos.
- O rendimento da verificação da aprendizagem será computado e registrado bimestralmente, considerando o alcance crescente dos marcos de aprendizagem e/ou competências e habilidades estabelecidas para o bimestre.
- O aluno que demonstrar dificuldades quanto ao alcance de determinados marcos de aprendizagem, deve ser acompanhado sistematicamente ao longo do processo para que lhe seja oferecidas todas as chances, oportunidades e possibilidades de recuperação.

Como diretriz que orienta o sistema como um todo, recomenda-se que:

- O resultado do rendimento escolar relativo a cada bimestre seja obtido através do somatório das provas, testes e outras atividades realizadas no bimestre, sendo a média final bimestral expressa em números inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0.
- A média final, correspondente ao ano letivo, será obtida através da média aritmética dos quatro bimestres, e seu resultado será expresso em inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0.
- Para fins de aprovação, será considerada a média 6 (seis) no cômputo final.

#### 46. Quais são as orientações para os estudos de recuperação da aprendizagem?

Em conformidade com a Lei N° 9.394/96 (LDB, Art. 24, Inciso V), os estudos de recuperação **"são obrigatórios e devem ser regulamentados pelas instituições de ensino em seus regulamentos"**. Vige na tradição escolar, um certo repúdio com relação à recuperação, considerada como uma forma facilitada de promoção do aluno, em que se recupera apenas nota em detrimento das defasagens de aprendizagem.

Segundo o professor Jorgelito Cals de Oliveira<sup>1</sup>, do Conselho Estadual de Educação, os estudos de recuperação exigem a parceria muito estreita de compreensão, interesse, dedicação e disponibilidade de quatro atores: o professor, a escola, o aluno e a família.

A concepção de que o bom professor era o que reprovava é coisa do passado. Atualmente é considerado bom professor aquele que experimenta a satisfação de ver seus alunos serem promovidos como fruto do seu esforço e dedicação. O fracasso do aluno reflete, na mesma medida, o fracasso do trabalho do professor.

À escola, representada por seu Núcleo Gestor, compete prover mecanismos adequados e viáveis, disponibilizando tempo necessário e suficiente, apoiando o professor enquanto houver possibilidade de o aluno recuperar-se. O aluno, sujeito nuclear do processo educativo, deverá estar consciente das deficiências em sua aprendizagem, devendo ser motivado, incentivado e ter a sua auto-estima elevada para vencer os desafios da recuperação. Aliado a tudo isso, a família deve contribuir proporcionando as condições e ambiente adequados para que o mesmo tenha bom êxito nos estudos de recuperação.

Como se percebe, a recuperação não é o meio mais fácil de o aluno conseguir a promoção, mas um tratamento adequado e preciso para suprir as deficiências da caminhada durante o ano.

**Os estudos de recuperação são da responsabilidade direta do professor, sob o acompanhamento do Núcleo Gestor da escola e da direção do CREDE,** com o apoio da família e destina-se ao aluno com aproveitamento insuficiente. A escola deve priorizar o processo de recuperação paralela no contraturno podendo contar com a colaboração dos profissionais de Apoio, lotados no Centro de Multimeios, Sala de Apoio Pedagógico, PCA, Núcleo Gestor e Alunos Monitores.

Em conformidade com a Lei N° 9.394/96 (LDB), esses estudos, de preferência, devem ser paralelos ao período letivo, no entanto, flexibiliza para as instituições escolares a sua regulamentação, podendo, de acordo com a situação, optar por formas intercomplementares, quais sejam:

- **Contínua ou paralela**, inserida no processo de ensino e de aprendizagem, no decorrer do período letivo, assim que identificado o baixo desempenho do aluno. A recuperação contínua deve ser vista como uma atividade que representa ampliação da jornada escolar para aqueles que, de alguma forma, teve diagnosticado déficit de aprendizagem. É importante destacar que, por atender aos casos específicos, ela deve ter vários enfoques e conotações, dispensando tratamento diferenciado àqueles que apresentaram dificuldades diferentes.

<sup>1</sup> Seminário sobre estudos de recuperação realizado dia 6/10/03 (mimeografado), no CEC.

- **Final**, realizada após o término do ano letivo, para o aluno que não obteve aproveitamento suficiente nos diversos componentes do currículo. A recuperação final não invalida nem anula a recuperação contínua ou paralela, sendo considerada mais uma oportunidade que é oferecida ao aluno com dificuldades de aprendizagem para conseguir êxito no processo de construção do conhecimento. Ela não deve aproveitar resultados de avaliação anteriores, mas sim ser considerada em si mesma, como uma etapa onde professores e alunos empreendem um esforço conjunto visando acima de tudo ao sucesso escolar. O processo de recuperação final da aprendizagem do aluno deve desconsiderar a sua vida escolar durante o ano letivo.

**47. Para efeito de aprovação, os alunos deverão obter média igual ou superior a 6,0 (seis) pontos em todos os bimestres ou somente será levada em consideração a média final que deverá ser 6,0 (seis), não levando em conta se ele atingiu ou não os marcos de aprendizagem definidos para cada bimestre?**

A média 6,0 em todos os bimestres e na média final é apenas uma forma de estabelecer um teto mínimo nos resultados de aprendizagem, uma vez que o sucesso do aluno é priorizado em todo o processo letivo, verificando, através de uma avaliação contínua e sistemática os conhecimentos aprendidos ou não, tendo por base os marcos de aprendizagem e competências habilidades presentes nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB).

**48. Os alunos que obtiverem, já no terceiro bimestre, um somatório de 24 (vinte e quatro) pontos que divididos por 4 (quatro) dará uma média final igual a 6,0 (seis) poderão ser considerados aprovados ou permanecerão na escola para cumprir os marcos de aprendizagem?**

Se ao final do terceiro bimestre o aluno já tiver somado 24 pontos e 75% de frequência, cabe à escola definir estratégias que mantenha o mesmo frequentando as aulas, pois apesar de ter obtido a média para aprovação, certamente, em termos de marcos, competências e habilidades, ainda terá muito a desenvolver, além do fato de a escola ter que cumprir as horas e os dias letivos previstos na LDB.

#### **49. O que é Progressão Parcial? Qual a diferença entre dependência e Progressão Parcial?**

A Progressão Parcial está prevista no Inciso III do artigo 24 da LDB Nº 9394/96. É um instrumento legal adotado pelas escolas para minimizar os efeitos causados pelas deficiências na aprendizagem dos alunos, entre elas, a repetência e a evasão.

A dependência foi introduzida pela Lei Nº 5.692/71, mas só era adotada a partir da 7ª série do Ensino Fundamental e em até duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades da série anterior, dentro do mesmo nível de ensino. A LDB de 1996 denominou a matrícula com dependência de progressão parcial tratando-a de forma mais global e adequada. Desde que preservada a seqüência do currículo a progressão parcial ou dependência poderá ser adotada em todas as séries, inclusive de um nível para outro.

#### **50. Quais as instituições de ensino que podem receber alunos para fazer a Progressão Parcial?**

Poderá matricular alunos com dependência, toda instituição de ensino que adote a progressão regular por série e que no seu Regimento Escolar contemple as formas de progressão parcial, que seja preservada a seqüência do currículo e observadas as normas do respectivo sistema de ensino. É necessário ainda, que a escola esteja credenciada pelo Conselho de Educação do Ceará.

#### **51. Em quantas disciplinas o aluno pode fazer a Progressão Parcial?**

A LDB Nº 9394/96 admite a progressão parcial em qualquer nível e série, não delimitando o número de disciplinas. Isso depende da decisão do colegiado e da comunidade escolar, que devem ter adotado critérios sobre as formas e o número de disciplinas que o aluno poderá matricular-se com dependência, quando da elaboração da proposta pedagógica e do Regimento Escolar. Só não poderá ser em todas as disciplinas, já que assim, seria progressão total e não parcial. Sugerimos optar pelo número de 4 disciplinas no máximo no caso da progressão parcial. O importante é preservar a seqüência do currículo e saber o que é fundamental e o que não é.

#### **52. Como deve ser feita a Progressão Parcial?**

A progressão parcial deve ser feita na forma mais proveitosa possível. Pode ser na própria escola, em horário diferente, ou em outra, inclusive nos CEJA, por conveniência da família (é importante o envolvimento da família) ou do aluno.

Pode ser feita também, por um professor particular, escolhido pela família, como preparador do aluno para o exame na escola.

### **53. O aluno poderá fazer a Progressão Parcial nas disciplinas da parte diversificada?**

A progressão parcial poderá ser feita em qualquer disciplina do currículo adotado pela escola, desde que esse aluno não tenha obtido êxito na aprendizagem dos conteúdos.

### **54. Qual o tempo necessário para o aluno concluir a Progressão Parcial?**

O tempo que o professor acompanhante considere necessário, dentro do ano letivo, de comum acordo com a família e a escola. O professor saberá se ela encerra positivamente a parcialidade ou se provoca uma repetição de ano, isto depende de decisão coletiva da escola, da família e do próprio aluno. O importante é que todos estejam conscientes da seriedade de uma decisão dessa natureza.

### **55. O aluno pode estudar em uma escola e fazer Progressão Parcial em outra?**

Se a escola que o aluno está matriculado regularmente, não contempla em seu Regimento Interno as formas de progressão parcial, o aluno poderá matricular-se em outra escola, ou em um CEJA devendo apresentar o comprovante de matrícula da instituição de ensino onde irá cursar as disciplinas em que foi mal sucedido e assumir o compromisso de sistematicamente fazer chegar à direção da escola o resultado do seu desempenho na instituição onde está suprindo as suas dependências.

### **56. Na Progressão Parcial é obrigatório o controle de frequência?**

O aluno está obrigado a cumprir, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência das aulas previstas para determinada série. No caso da progressão parcial é especialmente relevante levar-se em conta que o aluno já frequentou as atividades escolares letivas, quando não logrou êxito, razão pela qual não é exigida o mínimo de frequência, já que a recuperação será de conteúdos.

**57. Quando o aluno não cursa a Progressão Parcial na instituição de ensino de origem, quem certifica? Como a escola que oferece a Progressão Parcial fará os registros desse instrumento legal?**

No caso de matrícula em duas instituições de ensino, o aluno que ainda está no processo receberá da escola em que está fazendo a dependência uma certidão confirmando a sua aprovação e a escola fará os devidos registros na ficha individual do aluno e no Histórico Escolar quando se tratar de transferência para outro estabelecimento. No caso de alunos que concluíram o Ensino Médio, a escola que ofereceu a dependência é que expedirá o Certificado.

A escola que oferta a progressão parcial deverá registrar a ocorrência em livro de atas especiais, relatório anual, ficha individual do aluno e no histórico escolar, fazendo menção do artigo e inciso da LDB, como também datas e aproveitamentos.