

**TEORIA E PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA EM CICLOS:
ALGUMAS CONTRADIÇÕES**

Monografia apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Especialista em
Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Maria Célia Barbosa Aires

CURITIBA

2007

*Agradeço a Deus que me concedeu a
oportunidade de concluir mais uma etapa em minha
vida.*

*A minha família, pela compreensão pela minha
ausência, em função da dedicação aos estudos.*

*A minha madrinha que olha por mim no lugar em
que está.*

*A professora Maria Célia, pela orientação dada no
decorrer desta pesquisa.*

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	1
1. ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS CICLADAS	4
1.1. Histórico dos ciclos.....	5
1.2. Ciclos em Curitiba	12
2. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	14
2.1. Avaliação classificatória	21
2.2. Avaliação diagnóstica.....	23
2.3. Avaliação formativa	25
2.4. Concepção de avaliação nos ciclos.....	27
3. PROCEDIMENTOS E O CONTEXTO DA PESQUISA	29
3.1. O contexto institucional da pesquisa	31
4. ANÁLISE DOS DADOS	35
5. REPROVAÇÃO NAS SÉRIES X RETENÇÃO NOS CICLOS	43
5.1. Retenção na escola pesquisada	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
7. REFERÊNCIAS.....	51
8. ANEXOS	55

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender a teoria e a prática da avaliação, frente à implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Este novo modelo de organização do ensino imprime relevância à necessidade de rever as práticas avaliativas. Este trabalho visa verificar as concepções que informam a prática avaliativa das professoras da escola investigada, bem como a própria prática, especificamente no que se refere à retenção dos alunos. Definiu-se como lócus da pesquisa uma escola fundamental da Rede Municipal de Curitiba, que, a partir de 1999, implantou os Ciclos de Aprendizagem. Como metodologia de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa através de entrevista junto aos educadores da escola envolvida. A análise de dados coletados permite apontar grandes contradições e equívocos a superar no que diz respeito à avaliação. Uma análise documental da concepção de avaliação presente na Proposta Pedagógica da Escola Ciclada permite identificar seu caráter progressista e inovador. Por outro lado, a forma como foi implementada, sem discussões, reflexões, capacitação contínua dos professores, ou reais mudanças na organização do trabalho pedagógico escolar acaba por inviabilizar a efetivação daqueles aspectos inovadores, mormente na questão da avaliação, reduzindo-se, neste aspecto, a mudanças de nomenclatura para a continuidade de uma prática avaliativa cristalizada na cultura escolar e contribuído para o esvaziamento pedagógico, tornando-se mais uma proposta perdida no cenário educacional. Observa-se que, seja no regime seriado como no ciclado, importa alterar práticas pedagógicas escolares de forma articulada a um projeto educacional comprometido politicamente com a efetivação do avanço dos alunos no processo ensino-aprendizagem, para reverter o quadro de exclusão que persiste na escola pública brasileira. Sem que os processos de ensino, as estratégias escolares se reformulem adquirindo contornos menos seletivos e excludentes, o avanço se mostrará sempre limitado.

Palavra-chave: avaliação, teoria e prática, retenção, Ciclos de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o contexto educacional brasileiro nos últimos anos, presenciemos um olhar mais crítico sobre a escola, sua inserção nas relações entre educação e sociedade para explicar as estruturas de poder que promovem a reprodução e a exclusão, principalmente nos fantásticos números de reprovação e evasão escolar.

As recentes discussões e implementações de diretrizes educacionais proclamam a intenção de aumentar a inclusão e a garantia de permanência do maior número de educandos nas escolas, pelo menos no Ensino Fundamental.

Neste sentido, têm surgido propostas pedagógicas, apresentando diferentes formas de organização do tempo e espaço escolar. Os períodos rigidamente estabelecidos em séries, divididos em um “ano letivo”, para dar conta das aquisições das aprendizagens necessárias para aprovação para série seguinte são superados por modelos, que supõem a ampliação do tempo para que se efetivem as aprendizagens necessárias.

Surge então, uma alteração bastante radical na organização do trabalho pedagógico, a proposta escolar por meio dos ciclos, excluindo as séries anuais, o qual pressupõe a ampliação do tempo escolar para que se efetivem as aprendizagens necessárias.

No Brasil este novo sistema foi regularizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que declara no seu artigo 23: “ a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros.”

As reformas dos anos 90 no Brasil produziram um conjunto de mudanças nas políticas públicas impostas pelas agências internacionais como o Banco Mundial e o BIRD em que a educação deveria se ajustar à nova lógica da sociedade neoliberal. Marcadas pelo conceito de equidade e fundamentadas em discursos que definem essas medidas no plano da democratização da escola, ao garantirem a permanência dos alunos, essas reformas educacionais adotaram a progressão continuada ou o sistema de ciclos de aprendizagem. Tais mudanças trazem a necessidade de identificar e compreender as novas formas de fracasso escolar numa escola que se

revela excludente, apesar de não haver mais o mecanismo da repetência.

O contexto educacional brasileiro nas décadas passadas demonstrava a não oferta de vaga e uma alta taxa de reprovação já nas séries iniciais, fato esse que contribuía para desistência e evasão escolar. A partir desse ano o país atingiu a universalização do ensino fundamental, embora o número de analfabetos funcionais seja grande. Corre-se o risco de o aluno concluir o ensino fundamental sem ter o domínio básico da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos.

Inúmeras são as experiências que vêm sendo implementadas em vários estados brasileiros para viabilizar este modelo de ensino. Em março de 1999 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba propôs a organização das escolas por ciclos, exigindo um posicionamento num curto período, 16 dias letivo. A maior parte das escolas da rede assumiu esta nova organização: das 163 escolas municipais na época, apenas seis escolas de primeira à quarta série e dez de primeira a oitava não adotaram o modelo por ciclos, o qual tem como um dos eixos centrais a não reprovação dos alunos ao final de cada ano escolar. A justificativa para implantação dos ciclos era a de que ao invés de investir e ampliação de rede física, era necessário investir no rendimento escolar. Afirma-se que a demanda estava atendida, baseando-se em dados demográficos que apontavam para o envelhecimento da população. Porém, de acordo com a SME, apesar da demanda estar atendida, o rendimento escolar ainda era muito baixo, o número de repetências principalmente nas 1ª séries era muito alto.

Foram estabelecidos segundo esta proposta, ciclos agrupando dois ou três anos, sendo que a possibilidade da reprovação só ocorre ao final de cada ciclo. Cabe salientar que, esta decisão é tomada conjuntamente pela escola e Equipe Multidisciplinar: pedagoga núcleo, professora regente, co-regente, equipe pedagógica administrativa da escola, um representante do Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE).

O novo modelo de ensino por ciclos, conhecido também como, ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem, a partir de bases teóricas, políticas e ideológicas, instaura a necessidade de redimensionar entre outros aspectos, a avaliação escolar que é o foco desta pesquisa. As questões relativas à avaliação nos ciclos ganharam relevo nos meios educacionais.

Alguns autores como Machado (1999, p. 258-283) e Franco (1991, p. 13-26) in SILVA (2004), enfatizam a necessidade de explicar a matriz epistemológica em

que se sustenta a prática da avaliação escolar, defendendo a idéia de que avaliar implica em usar instrumentos e definir posturas conforme a concepção que se tem sobre conhecimento. Então, por exemplo, se o professor compreende que o conhecimento é similar a um bem, que se adquire e se acumula possivelmente avaliará de forma a “medir” o “nível” ou “grau” desse conhecimento, e esta prática implicará em determinados resultados: a nota será expressão de uma verdade, “do quanto o aluno sabe”.

Segundo Luckesi (1996), o professor e seus procedimentos de avaliação estão muito mais para práticas examinatórias, classificatórias, do que ações que visam a colher informações para ajudar o aluno aprender, momento separado do processo ensino-aprendizagem.

Souza (1999) afirma que num processo de ciclos ou progressão continuada a função de classificar os alunos na avaliação perde seu sentido. Entretanto, a avaliação não deve ser eliminada, deve constituir-se um desafio resgatar a avaliação com o seu sentido diagnóstico a fim de proporcionar mais e melhor aprendizado para os alunos. O fim da reprovação não deve significar o fim das práticas avaliativas, mas a construção de outras práticas.

O presente estudo terá como foco de investigação, as concepções que subjazem à prática avaliativa dos professores que atuam nos ciclos bem como a própria prática no seu cotidiano profissional, especificamente no que se refere ao encaminhamento da questão da retenção dos alunos.

Na primeira parte, capítulo I, objetiva-se traçar a trajetória histórica das propostas de reorganização do tempo escolar por ciclos.

A seguir, capítulo II, realiza-se um levantamento das várias concepções de avaliação.

O capítulo III, são apresentados os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e a contextualização do universo de estudo da escola-foco.

No capítulo IV, trata da apresentação e discussão dos dados obtidos, a partir das entrevistas no contexto escolar junto com as correlações teóricas

O capítulo V, apresenta um comparativo da reprovação nas séries com a retenção nos ciclos.

1. ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS CICLADAS

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, na medida em que as propostas educacionais advindas do modelo econômico neoliberal foram adquirindo primazia junto ao aparato estatal, foram sendo introduzidas modificações na organização escolar. Dentre estas, a progressão continuada e os ciclos surgem como política pública, que, embora proclamem ter uma proposta inovadora de alteração do tempo e espaço da escola, na prática essas alterações se apresentam de forma problemática basicamente não logrando implementar tais alterações.

A legislação e as políticas educacionais estaduais e municipais legitimizaram e sistematizaram propostas voltadas à superação do fracasso escolar por meio da implementação de regime de progressão continuada, as quais tiveram como um dos resultados mais evidentes a diminuição significativa dos índices de reprovação e evasão nas escolas públicas.

A progressão continuada foi uma das mudanças propostas pela LDB 9394/96, e oferece autonomia aos Estados e Municípios para organizarem o ensino em ciclos, de acordo com as necessidades regionais. Esta organização do ensino respeitaria a flexibilidade na organização por ciclos, e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Entretanto, pelo que se percebe a proposta de ciclo está sendo vista apenas como uma forma de redução de índices de repetência e evasão, sem a preocupação efetiva com a aprendizagem dos alunos. Deve-se ter clareza que a idéia de ciclo e de progressão continuada diferem-se, em tese, da concepção de progressão automática. Freitas defende a instituição de um sistema de ciclos que combata a repetência, mas afirma que alguns mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos devem ser garantidos, entre outros aspectos:

Melhoria substancial das condições de infra-estrutura, programas de formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores; gestão democrática da escola e do sistema educacional; integração entre a escola e a comunidade entre outras medidas essenciais para assegurar a qualidade do ensino e a efetiva garantia do aprendizado. (Freitas, 2004, p. 6)

De acordo com Camargo (1999), a progressão continuada seria uma estratégia para resolver a universalização do ensino básico, a permanência das crianças na escola, manter o fluxo dos alunos e também a adequação idade/série. É

a substituição da pedagogia da repetência, da exclusão, pela pedagogia da promoção, da inclusão, não punitiva e excludente. A idéia de ciclo, segundo Freitas (2004), é oriunda de uma proposta progressista, que percebe a escola como espaço de transformação e emancipação, uma garantia e uma prática concreta desta construção emancipadora da existência das pessoas e da humanidade.

Porém, além do poder público, é necessário que a escola se torne responsável e garanta a aprendizagem dos educandos, visto que, reorganizando a escola em ciclos, faz-se necessário uma reestruturação do currículo, uma revisão da concepção de educação, de avaliação, bem como uma reconstrução do projeto político pedagógico da instituição.

1.1. Histórico dos ciclos

A partir da década de 1990, a maioria das secretarias de educação no Brasil, optou por ciclos de aprendizagem como um caminho para garantir a permanência e a conclusão do processo escolar. No Brasil o ensino por ciclos foi respaldado pela LDB 9394/96, que aponta no seu artigo 23: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros”.

No entanto, percebe-se que as propostas e a preocupação com a repetência são antigas e aparecem em 1920 com Sampaio Dória que ao ser nomeado diretor da instrução pública do estado de São Paulo, realizou um censo escolar com a finalidade de conhecer realmente o número de analfabetos e onde se localizavam, esta Reforma ficou conhecida como Sampaio Dória, ou Lei nº 1750 (1920).

Quando ele assumiu a direção, a situação do ensino primário era caótica, a repetência no 1º ano chegava ao índice de 50% impedindo a matrícula de novos alunos. A proposta era acabar com o analfabetismo. Sendo assim, endereçou uma carta ao então diretor da instrução pública, Oscar Thompson e propôs: a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º Ano, a obrigatoriedade do ensino para crianças de 7 a 12 anos, a gratuidade da educação entre outras propostas.

Entretanto, o governo não aprovou a gratuidade no ensino para todos, apenas garantiu para os primeiros dois anos, os outros contariam com uma taxa.

A não-reprovação implementada na Reforma Sampaio Dória foi fundamental, pois a questão da repetência significava a impossibilidade de alfabetização para a

maioria da população. Afirmava preferir um ensino de dois anos para a maioria a um ensino de quatro para uma minoria deixando claro ser esta uma medida tomada de acordo com os recursos possíveis.

Ainda segundo Knoblauch (2003, p.19), a repetência era vista como uma barreira ao ideal republicano de implementação da escolarização no país que teria o poder de regeneração moral. A meta era atingir o maior número de pessoas, ou seja, quanto maior o número de alfabetizados, acreditava-se, maiores as possibilidades de modernização do país.

Em 1925, a Reforma Sampaio Dória chegou ao fim e o ensino paulista voltou aos moldes anteriores.

Era reabilitado o modelar sistema de ensino paulista montado a partir das meticulosas providencias de Caetano de Campos e dos que imediatamente sucederam a ele. O primado da qualidade impunha-se à prioridade concedida à difusão do ensino. (Carvalho, 1989, p. 44)

A preocupação com o elevado índice de reprovação continua nas décadas seguintes (1930-40), mas foi somente em 1950 com a Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, realizada em Lima, Peru em 1956, que aparece a idéia de promoção automática.

Neste evento são discutidas soluções, que centram-se principalmente na adoção de políticas de não repetência. Almeida Jr participou da delegação brasileira que representou o Brasil na conferência. Essa delegação apresentou propostas para solucionar o problema, as quais foram elaboradas após discussões e estudos de documentos apresentados pela UNESCO que relatavam experiências de sucesso em países que aboliram a reprovação.

Da redação do documento final desta conferência consta:

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar,- que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar,- mediante: a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo com a participação dom pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (Conferência Regional Latino-

Almeida Júnior (1957), apresentou com cautela a idéia da promoção automática junto com outras medidas que deveriam acompanhar a implementação da promoção automática no Brasil. Foram apresentados argumentos de caráter financeiro (uma criança que reprova e tinha que repetir o ano significava mais investimento financeiro ao Estado) assemelhados aos de Sampaio Dória. Ainda resgatou exemplos da Inglaterra e EUA para construir sua posição, afirmando que as práticas de avaliação contribuíam para seletividade da população exigindo padrões muito rígidos de avaliação e a idéia dos países citados era a de oferecer ao aluno aquilo que ele poderia fazer de acordo com sua capacidade.

O modelo inglês praticou a promoção por idade muito antes da sua legalização em 1944 com o Ato Educacional do Parlamento. Antes disso as crianças eram avaliadas severamente segundo padrões impostos pelos representantes imperiais, utilizando-se de cartões-testes, no entanto, com estudos sobre crianças e com as contribuições da Filosofia e Psicologia, as escolas passaram a organizar um sistema diferenciado das crianças segundo suas características, buscando ajustar-se ao ritmo de cada um.

Com este Ato Educacional, veio à regulamentação que previa a obrigatoriedade da criança de 11 anos estar matriculada na escola, independente dos conteúdos aprendidos e do rendimento escolar. O maior problema, considerado na escola inglesa era a seleção que se fazia, com testes para classificar os alunos de acordo com os programas oferecidos.

As discussões realizadas em torno da promoção automática no Brasil contaram com argumentos favoráveis e desfavoráveis. Entre aqueles que se mostravam contrários, estava o sociólogo Luis Pereira (1958), Segundo ele era inviável aplicar a promoção automática no Brasil, a exemplo dos ingleses, pois as condições do sistema inglês eram bastante diferentes das condições do sistema brasileiro na década de 50.

A promoção automática na Inglaterra se deu a partir da organização de turmas homogêneas, montadas segundo a capacidade de cada aluno, a fim de exigir deles aquilo que estava ao alcance de suas capacidades. A promoção automática foi então, uma forma de

possibilitar a continuidade dos estudos para parcela de alunos, e não um programa para por fim a repetência.

(Pereira, 1958)

Argumenta ele que a Inglaterra sabia o porque da reprovação, e que no Brasil a preocupação maior era apenas em conhecer as conseqüências ou os efeitos da reprovação e não as causas desta. Defendia a idéia de que os altos índices de repetência deviam-se também a aspectos sócio-econômicos da maior parte da população e não eram frutos apenas da capacidade inferior de alguns alunos.

Morais (1962), foi um dos defensores da promoção automática. Para ele a proposta deveria ser testada em algumas escolas, junto com outras medidas como: treinamento dos profissionais durante a implantação, esclarecimento à população, limite de 30 alunos por turma, criação de classes de superação e recuperação e a superação dos exames tradicionais considerou errada a idéia de que a promoção automática facilitaria a aprovação de todos. Para ele, os exames deveriam ser substituídos por verificações freqüentes, para efeito de reclassificação.

Knoblauch (2003, p. 28), declara que a questão da homogeneidade pode ter sido um elemento fundamental que impediu a superação, naquele momento, da lógica seriada, na qual os alunos eram promovidos segundo critérios padronizados para saída de cada etapa. A organização do tempo escolar estava relacionada a princípios da racionalidade científica e da divisão do trabalho.

A partir do fim da década de 1950 e início de 60 no Brasil, as propostas de promoção automática e progressão continuada que apareceram revelavam uma tentativa de romper com a escola seletiva, organizada segundo critérios da seriação.

Barreto e Mitrulis (1999, p. 32-58), expõem uma relação de experiências que tentaram romper com a prática de escola seriada.

Em 1958, o estado do Rio Grande do Sul, implantou o programa de progressão continuada, no qual os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem freqüentavam classes de recuperação; ao superar tais dificuldades voltariam à sua classe de origem; se não conseguissem, continuariam o processo segundo seus ritmos próprios.

Nesse sentido, o Estado de Pernambuco também substituiu a partir de 1968, as séries por níveis. Eram organizados seis níveis e os alunos deveriam completar pelo menos quatro. A passagem de um nível para o outro poderia ocorrer em qualquer época do ano. A proposta pernambucana estava baseada nos princípios de

core curriculum, movimento do pensamento curricular em voga no EUA nessa época.

Em 1968, o Estado de São Paulo, propôs uma reorganização para a escola primária, que contou com dois ciclos. Ao final de cada ciclo havia um exame que auxiliava no reagrupamento dos educandos para o ano seguinte.

O estado de Minas Gerais, em 1970, implantou na cidade de Juiz de Fora, um programa de avanços progressivos, o qual, ao final de três anos foi suspenso.

A proposta mais duradoura foi a do Estado de Santa Catarina, que durou de 1970 até a primeira metade da década de 80. A reprovação acontecia apenas ao final da 4ª e da 8ª série. Eram organizadas classes de recuperação para os alunos que tivessem sido reprovados. Após diversos estudos concluiu-se que havia “aligeiramento” do ensino para as classes populares face ao despreparo dos professores, classes numerosas, falta de materiais didáticos que inviabilizavam uma abordagem mais individualizada e apoio pedagógico.

Perante a crise educacional durante a década de 80, Mueller (2000, p. 13), aponta que são propostas tentativas para enfrentá-la e é nesse contexto que surgem as propostas dos Ciclos Básicos de Alfabetização aumentando o tempo de alfabetização de um para dois anos. Tais propostas foram vistas como essenciais ao processo de redemocratização dos sistemas escolares no momento pós-ditadura.

Em alguns casos como no Estado do Paraná, esta proposta foi implantada experimentalmente em 1980 em algumas escolas e passou a ser obrigatória em 1993. Houve uma expansão da proposta para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esse processo de implantação dos ciclos retoma a crítica à forma seriada tradicional, seletiva excludente, e mais tarde com a implantação dos ciclos na rede municipal, incorpora-se como elemento novo algumas determinações do momento histórico no contexto dos anos 90 qual seja a reordenação do discurso pedagógico em função das mudanças no mundo do trabalho. Era necessário formar um aluno crítico, com capacidade de reflexão, de soluções de problema, assim às escolas deveriam mudar sua forma de tratamento dos conteúdos e até mudá-los.

Além das mudanças nos conteúdos, a reestruturação se dá num momento de economia drasticamente excludente.

Barreto e Mitrulis (2001, p.112), consideram que há muitos equívocos nas diferentes propostas de flexibilização do regime seriado:

De modo geral, entre nós, a idéia de ciclos não tem esposado claramente a possibilidade de aceitação de desempenhos escolares grandemente diferenciados ao final da escolaridade básica. Ao contrario dos sistemas em que os avanços dos alunos não sofrem soluções de continuidade durante toda a escolarização, o regime de ciclos introduzido no Brasil tende a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua. Ao final de cada ciclo, via de regra o que se continua a esperar, não só no imaginário dos docentes como nos próprios dispositivos institucionais que vêm sendo utilizados para regular as diferentes experiências, é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram certas habilidades e dominem, conhecimentos básicos em nível semelhante.

Percebe-se, há décadas, uma preocupação com a reorganização do tempo escolar, e a não reprovação, no entanto é somente a partir da década de 90 que mais propostas se implementaram em diferentes estados e países. Serão descritas aqui apenas duas propostas que ocorreram mesmo antes da aprovação da LDB, Lei 9394, que no artigo 23, abre oficialmente a possibilidade de a educação básica organizar-se por ciclos. Compreendidas como significativas quando se aponta a trajetória dos ciclos no Brasil: a Escola Plural de Belo Horizonte, implantada em 1995, e a Escola Cidadã de Porto Alegre, implantada em 1993.

O projeto político pedagógico da Escola Plural contempla experiências inovadoras desenvolvidas no interior da própria escola; associa à concepção de ciclos, as principais orientações contemporâneas para a educação. A reorganização do tempo escolar e a não reprovação no processo de desenvolvimento escolar são os eixos norteadores da proposta, dando uma ressignificação aos conteúdos e uma nova visão sobre avaliação. A escola passa a ser vista como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. Os conteúdos consideram as vivências sócio-culturais dos alunos. É sugerido que o trabalho seja feito através de Temas Transversais, o aluno é ativo na escolha do tema a estudar.

Na Escola Plural, as mudanças implementadas na estruturação e organização do trabalho escolar têm o sentido de atender a dois princípios fundamentais: o direito à educação e a construção de uma escola includente.

Assim a Escola Plural abrange: 1º Ciclo, alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo, alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo, alunos de 12 a 15 anos. Essa concepção pedagógica coloca o aluno no centro da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e submete a organização do trabalho escolar e a proposta curricular

à formação e vivência sociocultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. (Belo Horizonte, 1994. p.16)

A avaliação era de todo o processo, não apenas da aprendizagem do aluno, mas sim de todo o desenvolvimento escolar. A avaliação mais específica da sala de aula é feita por objetivos incluindo a auto-avaliação, que expresse o processo do aluno de forma mais ampla possível, englobando aspectos cognitivos, afetivos, de socialização e etc, tendo em vista a identificação dos avanços alcançados e de aspectos a serem desenvolvidos.

Já segundo Azevedo (2000, p. 03), a adesão aos ciclos em Porto Alegre deu-se a partir de um amplo debate e da decisão das Comunidades Escolares, com a participação de vários segmentos, mediante assembleias, plebiscitos, o que imprimiu legitimidade à proposta no âmbito de um processo democrático. A não reprovação foi vista como uma forma de garantir a democratização do conhecimento, ao lado da democratização do acesso e da democratização da gestão com a introdução da eleição de diretores e do conselho escolar.

A idéia da Escola Cidadã é que a estrutura reflita as etapas do desenvolvimento bio-psico-social dos alunos, portanto é organizada em três anos cada, dos seis aos quatorze anos de idade. A divisão em ciclos é a seguinte: Ciclo da Infância (6-8 anos), ciclo da pré-adolescência (9-11 anos), e ciclo da adolescência (12-14 anos).

Procura-se desenvolver um trabalho coletivo e interdisciplinar. Assim como na Escola Plural, prevê a alteração na forma de encaminhar os conteúdos e na forma de avaliação. Esta se baseia no paradigma da avaliação emancipatória, contrária a avaliação classificatória e excludente.

A passagem de um ano para outro, acontece de três formas: progressão Simples, quando o aluno não apresenta problemas de aprendizagem; progressão com Apoio Pedagógico se o aluno progride para o ano seguinte com algumas dificuldades nas áreas do conhecimento, devendo o professor no ano seguinte retornar as limitações apresentadas e, finalmente, a progressão Sujeita à Avaliação Especializada, quando o educando necessita, segundo Azevedo, (2000, p. 04), de uma avaliação mais profunda por apresentar dificuldades acentuadas, necessitando de um plano individualizado que lhe proporcione condições de superação dessas dificuldades.

1.2. Ciclos em Curitiba

Chega em 1999 às escolas municipais de Curitiba o documento intitulado: “ A escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação (1999). Tratava-se da proposta oficial elaborada pela Secretaria da Educação da Prefeitura.

A implantação dos Ciclos na rede municipal vem como crítica à forma seriada tradicional, seletiva e excludente. A adoção dos Ciclos se caracterizava, no documento oficial como necessidade de formar um aluno criativo, com capacidade de reflexão e de solução de problemas.

Justifica-se a implantação da proposta de ciclos em dois pontos. O primeiro é de que a expansão da oferta de vagas às crianças em idade escolar não se caracterizava mais um problema, pois a população de Curitiba vem envelhecendo, a oferta das vagas é analisada como um problema para as regiões periféricas de recente expansão urbana. O outro ponto é a questão das médias avaliadas de aproveitamento revelarem-se insatisfatórias, sendo a repetência um problema que deveria ser enfrentado.

Segundo a proposta dos Ciclos (Curitiba, 1999 p. 04), “A reprovação significa uma perda econômica, um estigma social, uma frustração pessoal, um insucesso pedagógico. É um problema que não pode ser negado, negligenciado ou subestimado”.

Surge então uma necessidade de rever a proposta escolar municipal, e a proposta de ciclos é vista como uma possibilidade de melhorar o rendimento das escolas de forma a superar o modelo fragmentado e seriado da organização da escola dita tradicional.

Propõem-se então algumas ações para o sucesso do aluno e a luta da escola na busca de melhores resultados: considerar os diferentes processos de aprendizagem na mesma turma, a organização do tempo e do espaço frente às diferenças começa a ser discutido, mudanças nas praticas avaliativas esta considerada como elemento central para organização do ensino em ciclos e reorganização do currículo, agora em Rede contrapondo à perspectiva tradicional de um currículo linear norteado pelas Diretrizes Curriculares.

As Diretrizes Curriculares estão organizadas sob três eixos norteadores, os quais são: Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação para Filosofia e Gestão Democrática.

Os ciclos nas escolas da Rede ficaram assim organizados:

- Ciclo I – para crianças de 06 anos a 08 anos, com duração, portanto de três anos (Etapa Inicial, 1ª Etapa e 2ª Etapa).
- Ciclo II – crianças de 09 e 10 anos, com duas etapas (1ª Etapa e 2ª Etapa).

O critério adotado para estabelecer os ciclos e a construção das turmas foi a idade, porém no documento não consta justificativa para esta organização.

Na proposta de ensino ciclado, além de mudanças na avaliação, a proposta curricular, foi reformulada ao parecer que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Contrapondo-se ao currículo tradicional, surge a proposta de currículo em rede.

Um currículo em rede pressupõe diversidade de focos de análise e de problematização em sala de aula. Nele, as áreas do conhecimento são lentes das quais se faz uso à medida que suas explicações e procedimentos são aplicáveis aos problemas que a realidade sociambiental apresenta. (Curitiba, 2000, p.17, 18).

Na implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas municipais, preconiza-se uma organização que rompa com a prática de transmissão de conteúdos fragmentados, e com a avaliação classificatória e seletiva. Nesta perspectiva a avaliação deve considerar “o processo de construção do conhecimento desenvolvido junto ao aluno”. A avaliação passa a ter finalidade no processo-aprendizagem como forma de acompanhar os avanços do aluno e verificar as dificuldades buscando ações pedagógicas para saná-las.

A progressão do aluno de um ciclo para o outro também fica atrelada à frequência, que deve ser de 75% no mínimo. Os critérios de avaliação estão de acordo com cada ciclo.

Muita polemica se criou em torno desta nova proposta de reorganização escolar por ciclos. Argumentos contrários e favoráveis foram construídos dentro e fora das escolas, especialmente no que se refere à avaliação.

2. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Pesquisas realizadas tem demonstrado, os vários entendimentos do que seja avaliação, na busca de uma reconceptualização desta dimensão do trabalho pedagógico, conforme o enfoque com que os autores a visualizam, os modelos que vêm sendo divulgados e implementados no interior das escolas são diversos.

Assim, na literatura sobre o assunto pode-se encontrar diversos significados atribuídos à avaliação educacional. Algumas concepções enfatizam a dimensão medida, enquanto outras estão mais voltadas para o aspecto de julgamento, ou juízo de valor, e outras ainda, discutem a avaliação em uma perspectiva dialética em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Alguns autores como Arroyo (1997), Demo (2004), Vasconcellos (1996), e muitos outros expõem a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, de juízo consciente e de valor de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania.

Hoffmann (2001), afirma que as práticas avaliativas classificatórias, fundam-se na competição, no individualismo e no poder.

Para Luckesi (1996), com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. Este afirma ainda, que desta forma a avaliação, está a serviço de uma sociedade dominante e excludente.

Em razão disso, preconizam estes autores que a avaliação não se utilize de um único instrumento, nem se restrinja a um só momento, ou a uma única forma. Deve ocorrer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos qualitativos.

A avaliação deve ter por objetivo subsidiar a construção deste processo no sentido de aprimorá-lo no interesse do êxito dos educandos. Ela não deve ser um ato pedagógico isolado e sim um ato integrado a todas as outras atividades da escola, sendo o primeiro passo na superação da fragmentação do trabalho pedagógico.

A avaliação deve acompanhar todo o processo pedagógico. É necessário o estabelecimento de critérios claros decorrentes de conteúdos significativos, que orientem o professor no acompanhamento da apropriação pelo aluno desses

conteúdos. Um processo de coleta, de análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos.

De acordo com Sacristan (1998 p. 32): a avaliação é o filtro que define os possíveis significados que os conteúdos possam ter para os alunos, logo a consideramos como uma prática mediadora no desenvolvimento curricular nas aulas.

Neste contexto os educadores devem ter uma postura avaliativa que atenda às reais necessidades dos educandos. Algumas maneiras de avaliar são mecanismos potentes de exclusão e fracasso escolar, ou seja, privilegiam objetivos, conteúdos e metodologias querendo ver apenas a aprendizagem de um determinado aluno sem a perspectiva de revisão do processo que ensejou, ou não, tal aprendizagem.

Muitas escolas punem os alunos pelo fato de não aprenderem, levando-os a acreditarem que não aprendem porque não são capazes ou porque não estudaram o suficiente. O professor acaba reprovando o aluno para não se sentir culpado, ou seja, transmitindo-lhes a culpa. Isto serve como a salvação para o professor, quanto à sua proposta de trabalho e reforça o processo de exclusão de alguns alunos já excluídos socialmente.

Paro (2000), afirma, que o fracasso escolar não se deve a um ou outro motivo isolado, mas a um conjunto de relações internas ou externas na escola e também de política sociais amplas. Segundo o autor falta um maior entendimento sobre a concepção progressista de educação e uma prática na qual as questões histórico-culturais façam parte de uma didática em que o aluno seja o real construtor de seu conhecimento, assim forma-se o sujeito histórico.

Nos últimos tempos, entre os educadores, têm sido feitas inúmeras discussões e tentativas de mudanças no sentido de diminuir o problema de exclusão escolar.

O modelo tradicional de escola organizada por séries, afirma-se, intensifica o problema de exclusão, elevando os altos índices de reprovação e conseqüentemente da evasão escolar. Apresenta o currículo de forma descontextualizada (expresso no roll de conteúdos programados) com agrupamentos de alunos em turmas “homogêneas” negando assim o acesso ao conhecimento para as camadas marginalizadas da sociedade.

A maioria dos educadores percebe que esse modelo de escola excludente, não atende as necessidades das camadas desfavorecidas, pois promove uma significativa evasão escolar e afasta os educandos das escolas públicas, deixando assim de garantir a democratização universal do saber, privilegiando a supremacia de uma determinada classe social.

Freire (2001 p.22), ressalta esta questão ao afirmar que:

É fundamental, creio afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam, sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade a escola brasileira não atende plenamente as crianças chamadas “bem-nascidas”, são crianças populares as que conseguem chegar na escola e nela ficar as que mais sofrem a desqualificação da educação.

Sendo assim, com objetivo de aumentar a permanência de maior número de pessoas no sistema escolar e superar a atual política de desmonte, de mandato determinado por organismos internacionais, uma política de subordinação às normas e exigências que querem apenas estatística do processo, surgem novas propostas. O tempo da escola começa a ser discutido (superação do ensino a partir de séries). Os tempos de aprendizagem não devem mais ser organizados em períodos definidos entre “ano letivo” para progressão de uma etapa para outra, onde o aluno que não atinge objetivos ao final do ano é reprovado.

É nesse contexto que surge como alternativa para superação do modelo de ensino seriado a escola organizada em ciclos de aprendizagem.

Os ciclos aparecem como uma forma de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, reestruturando o tempo escolar e o modelo de ensino, respeitando os diferentes modelos de aprendizagem e experiências de cada aluno para que, de fato, se efetivem as aprendizagens necessárias. É o que está traduzida nas palavras de Azevedo (2000, p. 4):

Na implantação de modelos de ensino por ciclos de aprendizagem a avaliação ganha centralidade, no sentido das rupturas com organização seriada de ensino e práticas escolares excludentes, um caminho para garantir, não só o acesso à escola e a universalização do ensino, mas também como permanência e conclusão do processo escolar.

Barreto e Souza (2004), apontam para avaliação do aluno, ressaltando a necessidade de ao se implantar ciclos, ressignificá-la, tanto em suas finalidades, quanto em suas formas.

Na pesquisa realizada por Paro (2000), é quase unânime a aceitação do trabalho por ciclos, mas o autor ainda destaca a necessidade de serem tomadas medidas para que o aluno não passe de ano sem ter aprendido os conhecimentos prévios.

Um dos aspectos que vêm diferenciando o ensino ciclado do modelo por séries, em alguns locais como Curitiba e Porto Alegre, é que a possibilidade de reprovação tem sido apenas no final de determinados ciclos ou aos alunos que obtiverem um número de ausências às aulas (frequência deve ser de 75% no mínimo). Nos ciclos entende-se que o aluno não precisa reiniciar o processo de aquisição do conhecimento a cada começo de ano; caso ocorra uma retenção ele prosseguiria na construção do conhecimento.

Barreto e Sousa (2004), apontam para um detalhe importante nesta nova organização de ensino: “os alertas aqui reproduzidos, quanto aos riscos de se confundir a idéia de progressão escolar com a noção de que não é preciso mais avaliar o desempenho do aluno, pois não há mais repetência”, têm o propósito de evidenciar a importância de se investir na construção de um novo significado para avaliação quando se implanta uma perspectiva de organização escolar que rompa com as idéias de seriação, capaz de remeter à reflexão sobre as tendências dominantes nas propostas e práticas escolares, revelando-se suas implicações educacionais e sociais.

A mudança nas concepções e práticas de avaliação estão articuladas com a necessidade de rever a prática e a teoria, deixando de correr o risco, segundo Gloria e Mafra (2004), de que os alunos passem de ano sem os mínimos conhecimentos e competências exigidos pela sociedade contemporânea, pois assim aqueles que eram excluídos por não terem acesso ou capacidade de permanência na escola, hoje seriam excluídos pelo não domínio das aquisições escolares.

Segundo os autores Luckesi, Soares e Almeida (1996), um dos maiores problemas da avaliação educacional é o fato da mesma ser considerada como instrumento gerador de disciplina. Muitos educadores não conhecem realmente o conceito e o significado da palavra avaliação e, portanto, usam-na como arma para

demonstrar sua autoridade perante situações que os desafiam, gerados principalmente pela indisciplina.

Se um professor não consegue dominar determinada turma, os alunos o irritam, faltam com respeito, não participam de suas aulas, ele ao invés de repensar sua postura, procurar fazer um trabalho de conscientização ou até mesmo mudar suas estratégias de ensino, agarra-se na única arma que julga ter: a avaliação.

Assim sendo, passa a surpreender seus alunos com testes relâmpagos, provas extensas e trabalhosas que exigem um grau muito grande de memorização, sem ao menos levar em conta as conseqüências e os resultados que tal avaliação pode trazer.

Desse modo, a avaliação deixa de ser um recurso que visa detectar as falhas do processo ensino-aprendizagem, para se tornar uma ameaça; ao invés de contribuir para o crescimento e construção do conhecimento, passa a ser pensada como controladora de disciplina.

Sendo assim, a escola deve ser avaliada na sua totalidade: o desempenho acadêmico dos alunos deve ser articulado ao contexto escolar. É necessário um trabalho coletivo entre todos os segmentos da comunidade escolar e ainda, como adverte Freitas (2001), além da avaliação a progressão escolar supõe a redefinição das demais categorias do processo didático.

É preciso repensar a escola com intuito de assumir um compromisso político, ético e pedagógico, articulando a reorganização do ensino a uma análise do papel, da função desempenhada pelas instâncias governamentais na reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intra-escolares.

Paro (1997), coloca que os professores têm um discurso bem mais democrático do que o que se coloca em prática muitas vezes. Mesmo aqueles que têm em sua prática uma avaliação tradicional afirmam que a avaliação não é para reprovar nem aprovar, que deve ser formativa, que deve avaliar mais a qualidade do aluno do que a quantidade de acerto.

Percebe-se que a avaliação classificatória está presente na prática cotidiana do docente, embora muitas vezes os professores afirmem que a avaliação deve ser diagnóstica e cumulativa para aprendizado do aluno, apenas no discurso. Para democratização do ensino deve-se construir um significado de avaliação. Portanto a escola tem que estar comprometida com quem nela ingressa, ou seja, com a construção de um espaço que tenha como principal objetivo a aquisição do

conhecimento e a formação do sujeito social, desta forma ela irá construir uma sociedade com menos desigualdade.

Segundo Souza (1996, p. 61):

Confundindo-se com o procedimento de atribuição de notas, de seleção dos alunos com condições de serem promovidos para series subseqüentes, a aprovação ou reprovação do aluno constituiu o foco central do processo de avaliação e, na finalidade do próprio processo ensino aprendizagem. Os alunos não discutem o que estão aprendendo, se estão aprendendo, o sentido que estão aprendendo, mas que nota tiraram, em que disciplinas estão com ou sem média, quantos pontos faltam, para fechar com a média. Ainda, a avaliação se caracteriza como instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos. Trabalha-se com o aluno em direção a adequação e submissão a padrões e expectativas definidas pela escola os quais no entanto, não levam em conta as características do aluno enquanto grupo social. O saber escolar é transmitido de forma desvinculada a cultura de origem dos alunos e a avaliação visa verificar o domínio desse saber, que não é dos setores populares da sociedade que constituem a maioria dos alunos das escolas publicas. Assim, tendem a ser excluídos os alunos das camadas populares convertendo-se em desigualdades sociais, fracasso escolar, sob um discurso de que a todos são dadas iguais oportunidades educacionais mais são os alunos que se comportam de maneira diversa.

Portanto a principal função da avaliação é diagnosticar, lembrando que os resultados devem ser utilizados para orientação da aprendizagem já que a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico . A análise dos resultados deve ser em função das dificuldades que o aluno apresenta ao longo do trabalho, eles devem ser um apoio para proposta de ensino-aprendizagem.

A escola deve pensar em trabalhar com a totalidade, integrando a avaliação e o desempenho do aluno, onde se faz necessário à revisão sobretudo, das concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Pensando na construção do Projeto Pedagógico, para transformação global na escola e sociedade. Assim a sistemática da escola deve ser vista como um todo, e a avaliação, um trabalho conjunto para a promoção da democratização.

Mantendo-se nesta discussão, Hoffmann (2001), aponta que uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de

aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos. Portanto o processo de avaliação de uma escola deve ser:

Democrático - as pessoas da ação educativa são capazes de transformar a educação escolar;

Abrangente – onde todos os segmentos da comunidade escolar avaliem e sejam avaliados de maneira geral, desde o envolvimento do aluno até como está se dando a gestão democrática da escola;

Participativo - tendo a cooperação de todos os envolvidos com a escola, quanto avaliação, seus resultados e os rumos que escola vai tomar;

Contínuo - estabelecer uma dinâmica que integre a dimensão escolar na dimensão educativa.

A gestão democrática é de extrema importância; a direção deve estar trabalhando em conjunto com o Conselho Escolar, que também possui funções importantes quanto às questões pedagógicas, administrativos e financeiras.

Na mudança da avaliação da escola seriada à escola ciclada, o que se busca é que a concepção de avaliação a ser adotada seja processual, reflexiva e transformadora, para que se produza igualdade de oportunidades e inclusão do contingente discriminado da sociedade.

Para Hoffmann (1996), os ciclos e outras formas de regime não seriados surgem, na contemporaneidade, como alternativa para superar regime seriado, um grande numero de estudantes evadidos e/ou repetentes, devido ao processo avaliativo classificatório.

Em se tratando de avaliação, sabe-se que esta traduz a concepção da sociedade e da educação, não se tratando de uma atividade neutra. O caráter da avaliação é ato político, propicia e vivencia mudança, avanço, progressão, enfim, aprendizagem. O ideal de educação como um agente transformador desta, acaba por avaliar os educandos de forma autoritária, com isso busca-se um modelo diferenciado de avaliação sustentado por Luckesi (1996):

Para termos uma pedagogia para a humanização, temos que romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Não existe transformar sem romper com o modelo social que favorece esse rumo..A avaliação educacional escolar, como instrumento tradutor de uma pedagogia que por sua vez é representativa de um modelo social, não poderá mudar sua forma

de continuar sendo vista e exercida no âmago do mesmo corpo teórico-prático na qual está inserida.

Diante disso, busca-se trazer para sala de aula um novo sentido para a aprendizagem e para avaliação. Partindo de uma escola em que o aluno tenha acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente, e possa adquirir habilidades para transformar esses conteúdos no contexto social.

Somente a partir de um trabalho conseqüente teórico-metodológico do currículo e, tendo claro o tipo de cidadão que se quer formar, poderá se deslocar o eixo do resultado quantitativo para uma perspectiva da avaliação como processo que visa à formação do sujeito. Nesse sentido, é preciso entender a avaliação como compreensão da ação humana concreta e contextualizada, em que as tentativas de apreensão do conhecimento têm sentido naquele momento, para aquele sujeito, naquele grupo, e é na investigação dessa tentativa de desvelamento que precisamos intervir.

O ponto de partida para uma avaliação de qualidade deve ser a reflexão, voltada para o crescimento do educando. Assim, para possíveis aplicações das teorias da avaliação, é de suma importância refletir que avaliar é muito mais que uma técnica, pois decorre de uma atitude política e ética.

Para direcionar o trabalho dos educadores é de suma importância o conhecimento mais aprofundado das concepções teóricas de uma avaliação qualitativa e contínua no processo histórico que permeia as questões teóricas no Brasil e no mundo.

Destacar-se-ão alguns modelos, segundo os interesses desta pesquisa que, se sabe, não esgotam o universo de propostas que aparecem neste campo.

2.1. Avaliação classificatória

Os grandes avanços da educação, no decorrer do século, não conseguiram ir muito além de uma perspectiva reducionista do processo educativo, onde os esforços centralizaram-se na escolarização do indivíduo, visando dotá-lo de conhecimentos e habilidades, tornando-o apto a competir com a informação que os outros possuem e assim competir na sociedade em que vivemos. Este é o contexto em que predomina a avaliação classificatória.

A avaliação classificatória, com a visão de classificação e seleção, pode ser usada inadequadamente, inibir e humilhar, induzindo o aluno à evasão e a repetência. (Soares, 1981). Na prática escolar vê-se o ensinar / aprender e avaliar em etapas estanques. Ensinar como função do professor, aprender como responsabilidade do aluno e a avaliação acontecendo em diferentes momentos deste trabalho. Tal avaliação se baseia no registro de notas e/ou conceitos, devido a cobrança do sistema de ensino, dos alunos e da família em relação ao desempenho discente, mas esta avaliação não reflete a realidade do aprendizado do aluno.

Na avaliação classificatória tudo acontece em etapas compartimentadas, num tempo e/ou data definida pelo professor ou pela escola, em momentos isolados, Sabe-se que deve realizar a avaliação vinculada ao processo educacional e não desvinculado daquele em que ocorreu o fato a ser avaliado. (Luckesi, 1996, p. 67)

A supervalorização de determinados instrumentos de avaliação, deixando de lado a revisão da prática educativa que o professor desenvolve, leva a distorção do verdadeiro motivo de avaliar.

Se o professor se utilizar de uma avaliação como a classificatória, os alunos com dificuldades específicas não serão trabalhados e aos mesmos não será dada oportunidade de superar a etapa em que se encontram e avançar no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação classificatória é um lídimo processo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização, uma vez que a escola não tem colaborado para a permanência e a promoção qualitativa do aluno, do ensino, uma vez que ela não auxilia o avanço e crescimento do educando; pelo contrário , contribui para a sua estagnação, no que diz respeito à apropriação dos conhecimento.

O procedimento utilizado pelo professor dentro da avaliação escolar classificatória se faz mediante provas, testes ou outro instrumento qualquer, onde o professor solicita dos alunos a manifestação de condutas esperadas, através da qual os alunos possam expressar seus entendimentos, compreensões de conteúdos, hábitos e habilidades ensinados. Segundo Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Seleção e classificação de saberes, nega a diversidade, silenciando as diferentes vozes, portadores de conhecimentos e de cultura que não se encaixam em semelhanças e acertos, contribuindo para o fortalecimento da hierarquia que está posta.

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Classificatória	Classificar	-Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos, através de exames, provas ou teste final.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

2.2. Avaliação diagnóstica

Defendida por Luckesi (1996, p. 84) in Silva, preconiza que a avaliação tem que se traduzir num ato de amor, acolhedor, que de fato levante informações, mediante a utilização de instrumentos com rigor científico, acerca do processo de aprendizagem do aluno, de tal forma que ele possa avançar nesse processo de crescimento, sem qualquer finalidade de aprovação ou reprovação.

A avaliação escolar, vista como processo com caráter diagnóstico para tomada de decisão, não pode constituir-se unicamente como verificação do que o aluno aprendeu, mas deve servir como parâmetro de avaliação do trabalho do professor. Os resultados dela obtidos devem servir para a construção de instrumentos de análise, que permitam intervir no processo de ensino e aprendizagem no momento em que o mesmo está ocorrendo.

A avaliação com função diagnóstica tem sido defendida como estratégia para conhecer o desenvolvimento e o avanço dos alunos individualmente, aonde ambos seguirão o caminho da pesquisa e da busca do saber, retomando os conteúdos em defasagem. Mas como destaca Hadji (2001, p.19), toda avaliação pode ter o caráter diagnóstico “na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”.

“... com a função diagnóstica, a avaliação constituiu-se em um momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para competência, etc.” (Luckesi, 1996, p. 35)

A avaliação diagnóstica deve estar comprometida com a proposta pedagógica histórico-crítica, levando o aluno a apropriar-se de conhecimentos, e habilidades tornando-o crítico e transformador da sociedade.

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	EPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	- Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. - Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas, através de pré teste, teste padronizado de rendimento, teste diagnóstico ficha de observação instrumento elaborado pelo professor.	- Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino

2.3. Avaliação formativa

É a avaliação formativa que resgata o papel da educação, entende a avaliação como impulsionadora de aprendizagens.

O termo avaliação formativa, originalmente foi criado por Scriven (1978), definindo a avaliação como parte do processo de elaboração do currículo (Soeiro e Aveline, 1982). Tem em autores internacionais como Perrenoud, 1999; Hadji, 2001 a sua maior expressividade.

Avaliação nesta concepção está pautada na regulação das aprendizagens, é uma peça essencial dentro de uma pedagogia diferenciada, que não aceita o fracasso escolar e a desigualdade na escola, na diferenciação das intervenções didáticas, dos encaminhamentos pedagógicos e na diversidade de estratégias e ritmos de aprendizagem.

Segundo Hadji (2001, p. 22), a avaliação formativa não é um modelo científico e nem de ação, que decorre de alguma norma técnica diretamente aplicável, portanto, não está presa ao uso desse ou daquele instrumento. Este autor afirma que este tipo de avaliação é um “modelo regulador”, uma “utopia promissora”, à medida que indica um objetivo, não a metodologia, pois para ele, a formatividade da avaliação está ligada à intencionalidade dos elementos envolvidos.

Esta avaliação permite que o professor acompanhe as aquisições que o educando faz ao longo do processo ensino-aprendizagem, considerando os avanços, permitindo também identificar possíveis dificuldades para elaboração de estratégias para superação destas.

Perrenoud (1999), complementa esta idéia dizendo que “é formativa 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 pedagógico”. Sendo assim, a avaliação formativa não tem como objetivo, classificar ou selecionar, fundamenta-se nos processos de aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

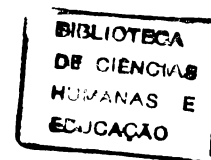
No parecer de Hoffman (1991, p. 35):

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-la no dinamismo que se dá pela ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como inerente e indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias.

Assim, propõe-se com a avaliação formativa, mudanças de posturas, uma evolução da escola para pedagogias mais ativas, interativas e reflexivas e que esta idéia contribua para renovar o debate pedagógico.

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Formativa	Contínua e integrada ao fazer pedagógico do professor	.Concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo. A informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve necessariamente levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamento professor-aluno, relacionamento entre	Ao longo do processo ensino-aprendizagem, o professor vai recolhendo informações, de forma contínua.

		alunos e entre esses e o professor.	
--	--	-------------------------------------	--



2.4. Concepção de avaliação nos ciclos

A implantação da organização em ciclos na Rede Municipal de Ensino - RME segundo o documento da Proposta de Implantação (1999), instaura na escola um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, servindo de diretriz para redimensionar a prática avaliativa da aprendizagem.

A organização em ciclos segundo o mesmo documento rompe com prática de avaliação tradicionalmente efetivada como mecanismo de punição e exclusão, que desconsidera a diversidade, a bagagem sociocultural e o momento em que cada aluno se encontra na aprendizagem.

A avaliação escolar tem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, e deve permitir que o educando fique consciente de seus avanços e necessidades, fazendo-o sentir-se responsável pela sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação nos Ciclos de Aprendizagem tem características fundamentais como ser: diagnóstica, contínua, dinâmica e investigativa. Avanços e dificuldades dos alunos fazem parte de um acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem, onde as mudanças e práticas necessárias no caminho são introduzidas.

Sendo assim, conforme o texto da proposta, a avaliação tem um caráter formativo, acompanhada de intervenções diferenciadas, não será um ato pedagógico isolado e sim integrado a todas as outras atividades da escola.

Citando Hoffmann o documento aponta que (1991, p. 35),...”para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-la no dinamismo que se dá pela ação, reflexão, ação”.

Ou seja, concebê-la como inerente e indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando.

Segundo a proposta, a avaliação nos Ciclos de Aprendizagem está pautada na regulação individualizada das aprendizagens, na diferenciação das intervenções

pedagógicas, na diversidade de estratégias e de ritmos de aprendizagem. Permite a relação entre as ações didáticas e as estratégias e de ritmos de aprendizagem, apontando indicativos para superar as dificuldades que ocorrem no processo ensino-aprendizagem.

Dos aspectos aqui destacados da proposta, depreende-se que a concepção de avaliação nela presente identifica-se com o pensamento mais progressista a cerca da questão.

3. PROCEDIMENTOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi baseada segundo as orientações metodológicas da pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p.18), "O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada".

Trivinos (1987, p. 128-130), com base em Bogdan & Birten (1982) in Silva (2004), faz menção de cinco características da pesquisa qualitativa:

a) A pesquisa qualitativa "tem o ambiente natural como fonte direta dos dados" ...(Trivinos, 1987, p. 128), ressalta a importância do ambiente na constituição dos fenômenos humanos, e o pesquisador é de extrema importância porque não ignora o fenômeno social concreto, abordando-o em toda sua amplitude e complexidade.

b) Ela ocupa-se dos fenômenos estudados e pode ser essencialmente descritiva, em uma perspectiva fenomenológica, ou além de descrever, pode objetivar, já a partir de concepções materialistas dialéticas, compreender e explicar a origem dos fenômenos, tentando estabelecer relações e descobrir rumos possíveis dos mesmos no futuro.

c) O pesquisador centra-se no processo e não apenas em resultados.

d) Na pesquisa qualitativa fundamentada em pressupostos fenomenológicos não se elaboram hipóteses a priori, a interpretação surge da observação num dado contexto, portanto é indutiva. O fenômeno social é compreendido dialeticamente, indutiva e dedutivamente.

e) O significado é o principal ponto do fenômeno social. Entende-se para a visão fenomenológica que é fundamental explorar o significado que os sujeitos atribuem às suas realidades; já a de cunho materialista dialético, busca-se além da compreensão dos significados, as fontes, a origem de sua existência, encarando o sujeito como ser social e histórico.

O princípio da pesquisa qualitativa, que se difere de outros paradigmas de pesquisa educacional, supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho de campo.

Dessa forma, propõe-se fazer uma investigação com o intuito de conhecer a realidade estudada e possibilitar possíveis soluções para os problemas que nele

ocorrem.

A pesquisa qualitativa é rica em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, sendo portanto, a mais adequada para fornecer os subsídios necessários ao estudo proposto.

A abordagem qualitativa, como afirma Godoy (1995), ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

A investigação procura aprofundar a compreensão dos problemas que surgem no cotidiano escolar e mesmo tendo bem definido o objeto da pesquisa, outras suposições podem surgir durante o percurso do trabalho e, portanto, o pesquisador deve se manter constantemente atento a novos elementos, adequando os instrumentos metodológicos às eventualidades que se fizerem presentes.

Foi nesta perspectiva do compromisso com a transformação, que optou-se por realizar a pesquisa numa abordagem qualitativa, restringindo a abrangência do universo analisado em favor do aprofundamento da análise.

Minayo (1996), define metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na realidade. Para esta autora a pesquisa qualitativa deve ser entendida como aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas: um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa foi realizada numa escola do Município de Curitiba, Estado do Paraná, resguardando nesta pesquisa a identidade desta escola.

O trabalho de investigação efetivou-se mediante a utilização da entrevista dialogada, sendo realizada com nove das quinze professoras regentes da escola em questão mediante a utilização de um roteiro semi-estruturado de entrevista. (Anexo 1.)

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou uma aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem

responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (Ludke & André, p. 33-34)

A entrevista semi-estruturada é feita a partir de um esquema, porém o pesquisador pode fazer as mudanças que achar necessárias no decorrer da entrevista.

A entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” e nela a possibilidade de reconhecimento do que se propõe a estudar. Além disso, continuam as autores:

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica". (p. 34-35).

3.1. O contexto institucional da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa escola municipal, pública e gratuita, que pertence à Rede Municipal de Ensino (RME), do município de Curitiba. Funciona nos turnos da manhã (08:00 - 12:00), tarde (13:00 - 17:00) e noite (18:30 - 21:30) e atende as modalidades de Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Está organizada em Ciclos de Aprendizagem desde 1999.

Em conversa com a diretora da escola, a transição do modelo organizado em séries para ciclos ocorreu em abril de 1999. Nesse mesmo ano fora enviado para as escolas o documento “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem – Proposta de Implantação, indicando que as escolas deveriam justificar sua opção para implantação imediata ou gradativa dos ciclos até o dia 16 de abril de 1999. As escolas quase não tiveram contato com esta nova proposta anteriormente, demonstrando assim o caráter com a forma impositiva com que os ciclos foram implementados. Apesar de alguns NRE terem promovido estudos sobre os Ciclos de aprendizagem durante o ano anterior, 1998, a escola não tinha conhecimento sobre

o projeto que estava sendo elaborado para implementação dos Ciclos”.

A escola atualmente possui no Ensino Fundamental, o Ciclo I, que compreende o período de três anos que inclui a Etapa Inicial, a 1ª e 2ª Etapa, destinado a crianças de sete anos completos ou a completar e, facultativamente, para crianças de seis anos e o Ciclo II, com o período de dois anos, contendo 1ª e 2ª Etapa.

A modalidade de Educação especial também é oferecida nos dois turnos, destinada a alunos que apresentam necessidades especiais. É ofertada também a EJA (Educação de Jovens e Adultos), para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa.

A comunidade apresenta baixo nível sócio-econômico e a grande maioria pertence à faixa assalariada, tendo como, profissões dominantes vigias, vendedores ambulantes, pedreiros, carpinteiros, operários, mecânicos, diaristas, empregadas domésticas e ainda alguns não têm profissões definidas, mantendo-se em subempregos.

A questão da violência foi apontada pelos profissionais da escola como uma das maiores preocupações. Inúmeros fatores podem estar relacionados: pobreza, desigualdade e exclusão social.

Mais de 59% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até três salários mínimos (incluídos neste percentual os sem rendimento, que perfazem 7,07% do total).

A relação da escola com a comunidade se estabelece através da APPF (Associação de Pais, Professores e Funcionários), do Conselho Escolar e da participação em eventos promovidos pela escola e muitas vezes pela própria comunidade utilizando o espaço escolar.

A proposta pedagógica é fundamentada no sócio-interacionismo. Clarificando o papel e o valor das interações sociais para o conhecimento e para a sala, espera-se que o professor possa melhor entender e desempenhar a sua tarefa, que é a de levar seus alunos a se apropriarem do saber escolar. Para tanto, dois aspectos são abordados, no Projeto Pedagógico: a concepção de interações sociais e construções cognitivas.

Na escola foi implantado, o projeto “Digitando o Futuro”, possibilitando aos alunos uma nova experiência, maior desenvolvimento e conhecimento sobre a informática.

O quadro de docentes da escola-foco é composto por cinquenta e quatro profissionais exercendo a atividade de docência e assistência pedagógica, dos quais vinte e cinco, com nível superior completo, quatorze com Pós-graduação/especialização e quinze com nível médio completo. Algumas pessoas trabalham em Regime Integral de Trabalho (RIT). O RIT caracteriza-se por profissionais com vínculo com a SME que dobram a carga horária, como se tivessem um outro padrão, mas sem validação através de concurso público. A alta rotatividade dos profissionais é uma característica da escola, sendo a minoria fixa.

A Equipe Pedagógica Administrativa é formada por: 1 Diretora, 1 Vice-Diretora, 1 Coordenadora Administrativa e 4 pedagogas (duas pela manhã e duas pela tarde), além das 3 secretárias.

O espaço físico que compõe o ambiente escolar é constituído atualmente por 19 salas de aula e salas específicas para: direção, pedagogas, educação física e sala dos professores. A escola possui ainda outros espaços como: secretaria, biblioteca, laboratório de informática, almoxarifado, cozinha, banheiros sala de inspetoria, sala para setor da limpeza, pátio interno coberto, pátio externo, parquinho, cancha de areia e refeitório.

O pátio interno é coberto, possui bebedouros e é utilizada para apresentações, reuniões, festividade, aulas de Educação Física entre outros, possui-se também um espaço de parquinho e de cancha de areia que necessitam de melhorias.

A criação de espaço específico para a Equipe Pedagógica surgiu a partir da necessidade de articular a organização para estudo e a preocupação ética de proporcionar privacidade no atendimento aos pais, já que muitos assuntos necessitam serem tratados de forma particular.

O espaço de uma das cozinhas, hoje, funciona de forma terceirizada, sendo utilizado somente pela equipe da empresa responsável (Risotolândia), que fornece os lanches.

A biblioteca possui um amplo espaço para atividades que envolvam a literatura de forma geral, porém é pouco aproveitada segundo relatos das professoras que atualmente utilizam um Kit contendo 30 livros para utilizarem dentro das salas de aula.

O material permanente e de consumo de que a escola necessita, é obtido através de verba específica. O programa de Descentralização é utilizado na manutenção da escola.

Os professores têm acesso a uma diversidade de materiais, como: kits de material da Lego; livros didáticos para consultar; mapas; fantoches; materiais em madeira: alfabeto, carimbos, jogos de construção, jogos de memória, domino de quantidades, letras, números, de multiplicação e divisão, ábacos material dourados, material de frações, sólidos geométricos, blocos lógicos, régua numérica, geoplano;

Além desses materiais a escola possui um (1) vídeo-cassete, aparelho de DVD, aparelhos de som com CD, computadores para uso da secretaria e do laboratório de informática com acesso a Internet.

O setor de educação física dispõe de materiais específicos para área. A reposição destes materiais do setor de educação física é feita periodicamente, desde que não haja prioridades maiores, conforme decisão de Conselho de Escola.

Além de utilizar as verbas de que dispõe, a escola realiza ainda atividades como festas externas com a participação de toda comunidade local, bazar, rifas e outros, a fim de suprir as necessidades do coletivo escolar e garantir a qualidade do trabalho que desenvolve.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa descrevem-se e analisam-se dados coletados sobre as concepções da prática avaliativa dos professores que atuam no regime ciclado de uma escola fundamental, especificamente no que se refere à retenção. Esse princípio, adotado para assegurar uma sobrevivência escolar mais prolongada dos alunos de camadas populares, tem proporcionado aos professores uma prática pedagógica que exige esforços individuais e coletivos, e novas relações com os alunos e seus familiares bem como com os demais atores escolares.

O instrumento utilizado como já foi esclarecido, era um roteiro de perguntas, que buscava nortear o levantamento de dados relacionados às questões colocadas neste trabalho, quais sejam: implementação dos ciclos, concepção de avaliação, registro da avaliação, processo de retenção dos alunos, encaminhamentos após a retenção e dificuldades com relação à avaliação após os ciclos.

A primeira questão abordada foi com relação à implementação dos ciclos de aprendizagem na escola pesquisada, se a forma com que ocorreu foi gradativa ou simultânea. Sete das nove professoras selecionadas para participar da entrevista colocaram que a diretora disse que era obrigatório ciclar *a secretaria mandou e a escola teve que obedecer*. As outras duas professoras acrescentaram dizendo que teve um estudo e reflexão sobre o que era o ciclo e lembraram que o discurso era de que, *em Porto Alegre a proposta deu certo*.

Os professores relatam como se sentiram despreparados com a implantação dos Ciclos, afinal não se tratava apenas de mais uma reformulação no trabalho pedagógico, mas de uma reorganização em toda cultura da escola. As respostas permitem analisar a insegurança e os entraves que marcaram a implementação da proposta.

Fica difícil aceitar o que não se conhece e compreende, quanto mais mudar a organização do trabalho pedagógico.

A maior preocupação dos professores foi com relação à aprovação de alguns alunos que no regime seriado seriam reprovados, no sistema de notas, principalmente os professores mais velhos na escola.

A propósito deste “apego” dos professores à “segurança” das notas é interessante notar as seguintes idéias de Foucault (1986): ele faz uma análise

contundente da questão do exame escolar (provas, testes orais ou escritos) como um elemento importantíssimo para instalar o poder disciplinador, que é exercido diretamente pelo professor, mas que é, na realidade, um aparato ideológico, manipulado e controlado por uma classe social dominante, que legitima no contexto das relações imediatas, cotidianas, o poder dessa ideologia. O exame inscreve-se como uma prática ritualística que promove sentido, atribui significado às pessoas que se submetem aos mesmos, e acredita-se que também “empreste” sentimentos e significados, consolidando uma forma de ser no mundo, para aquele que o elabora e o “exerce”.

O documento “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem - Proposta de Implantação foi enviado as escolas em março de 1999, apontando que as escolas deveriam se organizar para implantar imediata ou gradativamente os ciclos até 16 de abril de 1999, o próprio documento segue indicando que foi uma política da SME, cabendo as escolas optarem por implementar de forma gradativa: primeiro o Ciclo I compondo 1ª e 2ª séries ou imediatamente com Ciclo I e Ciclo II 1ª a 4ª série.

A escola investigada aderiu a proposta de forma imediata, deixando de lado o estudo e reflexão do que seria tal proposta, aderindo à política sem maiores questionamentos. Sobre esta questão Santos em 2005, realizou uma pesquisa com os professores da Rede Municipal e verificou que, embora muitos professores considerassem a implantação da proposta de forma impositiva e autoritária concordavam com esta condução e não opuseram resistência.

Em consequência da falta de estudos e reflexões sobre a proposta de Ciclos de Aprendizagem, percebeu-se na pesquisa realizada que nem mesmo a concepção de avaliação que embasa tal proposta é compreendida pelos professores...

Foi só comentado que a avaliação seria de forma continua, nunca foi feito um estudo sobre o referido assunto, escutei de uma professora, o que era a avaliação nos ciclos, que não existia notas.

Não lembro e não sei.

A educação em ciclos surgiu para substituir o sistema seriado, em que os alunos eram reprovados. Com relação à caracterização da avaliação no contexto da escola em ciclos, o que permanece e o que muda em relação a escola seriada,

os professores foram unânimes em relatar que a abolição da nota foi a maior preocupação entre o grupo.

Não há mais provas e notas, a avaliação é diagnóstica onde infelizmente não se cria no aluno o hábito de "estudo", não existe mais a responsabilidade do aluno em passar de ano, porque ele sabe que mesmo que não esteja preparado dificilmente será retido. Isso deixa o professor desanimado, pois não depende só dele à retenção dos alunos como era na escola seriada, hoje o professor tem que provar para uma "equipe" que os alunos não devem ser aprovados devido a defasagem de conteúdos e outros problemas relacionados à aprendizagem.

A avaliação em relação a escola seriada permanece o trabalho, o avanço que a criança tem no dia-a-dia, as atividades que busca o mesmo a refletir desenvolve-se continuamente para poder estar inserido dentro da etapa, no entanto mudou a questão da nota e a autonomia total do professor estar avaliando o desenvolvimento do aluno, contudo o que mais prejudica uma avaliação é descomprometimento em geral, pois encontramos alunos não interessados, pais, até profissionais da educação devido a falta de valorização dele perante a sociedade.

Uma coisa boa do ciclo é que tem alunos que precisam de mais um tempo, mas também tem o caso daquele que precisa ser retido antes e não é permitido.

Depende da visão e da prática do professor. Há aqueles que desde a implantação dos ciclos percebe a importância da permanência da avaliação e fazem uso dela para verificar a aprendizagem dos alunos e também sua própria prática. Outros não avaliam nada achando que na escola ciclada existe uma ruptura desse hábito. A avaliação deve ser uma prática diária.

As professoras declaram que se utilizam das atividades diárias, que a avaliação na escola organizada por ciclos é contínua. Embora acreditassem na proposta, alegam a falta de comprometimento dos pais, alunos e até mesmo de alguns profissionais. Uma das professoras deixou a idéia de que precisava de uma referência (nota) para referendar seu trabalho com autonomia.

Uma das professoras ao falar que não existia mais a prova, o que deixava o professor desestimulado, entra na dimensão burocrática da avaliação, dentro de um paradigma da objetividade que enfatiza a necessidade de registrar e documentar, como forma de comprovar a aprendizagem, se referindo aos métodos tradicionais de avaliação.

Com relação à retenção dos alunos, elementos da lógica seriada ainda podem ser percebidos neste processo, fazendo parte da proposta dos Ciclos em Curitiba, acontecendo ao final da segunda etapa do Ciclo I e da segunda etapa do Ciclo II. O aluno que ao final do Ciclo apresente dificuldades pedagógicas

acentuadas deve ser submetido ao parecer da Equipe Multidisciplinar, citada na entrevista acima, para fins de progressão.

A Equipe Multidisciplinar é composta pela equipe pedagógico-administrativa da escola, pedagoga e alfabetizadora do Núcleo Regional da Educação, um representante da equipe avaliadora do CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado), professores do ciclo no qual o aluno está inserido.

O processo ocorre da seguinte forma, os alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem, devem receber apoio além da professora regente, o da co-regente, o que não acontece na escola analisada segundo as professoras, pois falta professores, assim os alunos estão passando de “ano” com muita defasagem. Conforme o grau de dificuldade, os alunos são encaminhados para pedagoga da escola, que conforme a necessidade, encaminha para algum tipo de atendimento médico que julgar necessário: psicologia, fonoaudiologia, oftalmologista...Se o atendimento não for suficiente, o aluno é encaminhado para Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional no CMAE local. O encaminhamento é feito através do: Roteiro de Observação do Desempenho Escolar (Anexo 2), da triagem do aluno (Anexo 3) e *anamnese* (Anexo 4) realizada com a família e anexos quando existem como: laudos, exames, relatórios e atividades. O Centro de Atendimento realiza uma avaliação psicopedagógica do aluno e sugere alguns indicativos de trabalho necessário, que vai desde a Sala de Recursos até Classe Especial, assim como também sugere avaliações médicas, quando necessário. Se persistir as dificuldades o aluno é encaminhado a Equipe Multidisciplinar, para fins de retenção ou não, analisando todo o plano de apoio que o aluno recebeu durante o ciclo.

Podemos perceber que avaliação, tomada como central na organização escolar, fica centrada em resultados com a criação da Equipe nos núcleos da educação, balizadora da avaliação realizada pela escola, caracterizando uma perspectiva denominada como ciclos por resultados. Esta perspectiva na lógica capitalista não supera a lógica seriada apenas reforça as suas contradições.

Ao analisar a questão do encaminhamento que se faz após a retenção do aluno, para melhor seu rendimento escolar, os professores relataram que a promessa que se fez na implantação dos Ciclos de Aprendizagem é a de que teriam uma professora co-regente. Esta função foi instituída para auxiliar os professores regentes no trabalho pedagógico.

É fundamental o papel do professor co-regente, pois está em contato direto com os alunos que por motivos diversos, apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem, ele realiza as intervenções necessárias para que estes alunos possam continuar aprendendo.

Não se trata de um profissional de “reforço”, mas um professor que junto com o regente de turma, planeja, propõem encaminhamentos metodológicos, observa o tempo de aprender dos alunos, registra os avanços e as dificuldades dos alunos levando ao conhecimento da Equipe Pedagógica, suas constatações e hipóteses, para que sejam realizados e/ou encaminhamentos outros atendimentos aos alunos.

O profissional com esta função, deveria principalmente estar focado nos alunos que foram retidos pela Equipe Multidisciplinar no ano anterior, embora não fossem exclusivas para eles, porém a proposta não passou do papel, os alunos recebem apenas o apoio da regente e muito pouco de outro professor. Este é disponibilizado apenas quando não falta professores na escola.

Muitas vezes o professor co-regente acaba assumindo outras funções.

Com a progressão continuada, o aluno não poderá acumular defasagens, sendo necessário um atendimento de forma individualizada e com encaminhamentos diferenciados, o que era previsto na proposta inicial e que não ocorre na prática.

Quanto aos encaminhamentos diferenciados percebe-se que os professores não estão preparados para trabalhar com turmas heterogêneas, níveis diferentes na aprendizagem, a escola continua pensando na organização tradicional, os profissionais preferem agrupar os alunos com níveis iguais, não respeitando o ritmo de cada um, dificultando o desenvolvimento da proposta de Ciclos de Aprendizagem, ou seja, o trabalho com a heterogeneidade que foi reforçada pela proposta.

Duas professoras colocaram que um dos aspectos positivos é que alguns alunos precisam de um tempo maior para aprender, o que a proposta permite.

É característica do regime ciclado o respeito ao ritmo de cada criança, pois nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Segundo Freitas (2003, p. 67), os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa

de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas.

Sendo assim, os tempos e espaços devem ser ampliados permitindo a ampliação do tempo escolar para que se efetivem as aprendizagens necessárias. Um exemplo disso é a alfabetização, que não é concluída ao final de um ano letivo, pode-se efetivar a um período mais extenso.

A maior parte das professoras declarou que avaliam todo o processo do aluno, uma delas conta com o uso do *portfólio*, como meio para avaliar.

Eu particularmente faço o portfólio dos meus alunos, acho importantíssimo o arquivo das atividades significativas, elas que vão mostrar o avanço de cada criança, comparando-a consigo mesma. Também guardo o caderno de produção escrita, é muito gratificante ver o primeiro texto e compará-lo com os últimos.

Segundo Shores e Grace (2001, p.13):

O *portfólio* tem como seu principal objetivo “encorajar a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz e, comprometendo os pais com a avaliação por meio de comunicação variada e freqüente”. Pressupõe que toda a equipe escolar: professores, supervisores e diretores, seja incluída e auxilie na discussão de política e na execução da avaliação.

O *portfólio* são atividades significativas realizadas pelos educandos, que permitem demonstrar o desenvolvimento de cada um, passo a passo. É considerado como elemento da avaliação democrática, participativa, reflexiva e continuada.

Luckesi in Chagas (2003, p. 10), argumenta que os professores estão internalizando conceitos modernos de pedagogia nos seus discursos e práticas nas escolas, mas continuam exercendo antigas formas de avaliar, salientando que “os educadores brasileiros ainda não aprenderam a lidar com o descompasso entre ensino e avaliação que vem se instalando nas salas de aula”.

Percebe-se esta colocação no discurso da mesma professora que colocou que avalia todo o processo do aluno, mas que faz “provinhas”.

A minha avaliação é diagnóstica, avalio tudo o que o aluno faz “progressos”, um desenho que ele só rabiscava e que melhorou, lição de casa e leitura, às vezes faço provinha .

Duas professoras reconheceram que se utilizam de mecanismos semelhantes às provas para avaliar seus alunos, pedem que não olhem para os lados e não conversem, explicam para os alunos que aquele que não atingir os objetivos propostos nas disciplinas não irá para próxima etapa.

A escola vem encontrando alternativas de organização no regime ciclado, mesmo que as professoras defendam pré-requisitos e reprovação, organizam atividades diferenciadas para aqueles alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e formas diferenciadas de avaliação.

A proposta exige mudanças nos processos avaliativos, a avaliação não é mais para reprovar ou aprovar os alunos ao final de uma no letivo. A proposta é por desenvolver uma avaliação mais formativa.

A escola utiliza uma ficha anual dividida (Anexo 5) em semestre com critérios a serem atingidos pelos alunos e é disponibilizada aos pais nas reuniões, permanecendo na escola o documento. Para os pais é entregue um parecer de cada área do conhecimento contendo ainda, comportamento e organização. Este é colorido (vermelho, verde e amarelo) nos espaços indicados conforme as legendas: verde (acompanha satisfatoriamente, continue assim), amarela, (acompanha coma ajuda, precisa melhorar), e vermelho (não atingiu os objetivos). (Anexo 6)

Sendo a avaliação um dos principais focos da proposta em Ciclos, percebe-se que a avaliação qualitativa e formativa parece estar ainda confusa, os professores afirmaram que já mudaram muito a sua forma de avaliar. Conseguem fazer uma avaliação mais continua e processual, porém continuam se questionando: o que avaliar? Como avaliar? Historicamente a avaliação implicou em fundamentar uma decisão? O aluno deve ou não prosseguir para série seguinte? Através das notas e dos boletins escolares, agora a decisão nos termos propostos não resulta mais na decisão do professor e sim de uma equipe já citada.

Frases como a preocupação com a abolição da nota, demonstram que os professores continuam enraizados numa concepção de avaliação tradicional e que não estão cientes que a proposta mudou, turmas heterogêneas e níveis diferenciados de aprendizagem causam angustias nestes docentes que aguardam o final do ciclo para “reprovarem os alunos”.

Alguns autores como, Machado (1999, p. 258 - 283), e Franco (1991, p.13 - 26), defendendo a idéia de que avaliar implica em usar instrumentos e definir posturas conforme a concepção que se tem sobre conhecimento. Assim as frases

que mais se destacaram na pesquisa como a preocupação das “notas” demonstram que a compreensão de conhecimento é similar a um bem que se adquire e se acumula, a avaliação é entendida como “medir” o conhecimento, e esta prática implica em determinados resultados. A nota é vista como verdade “do quanto o aluno sabe”.

Perrenoud (1999), observa que, embora as práticas em educação pareçam ter mudado das tradicionais, as práticas em avaliação pouco parecem ter se modificado na sua essência nos últimos anos.

O que pode ser verificado pela pesquisa realizada é que houve mudanças à forma tradicional de avaliação. O boletim foi abolido, assim como à prática de provas por muitos professores. Em seu lugar a escola opta pela ficha cumulativa com critérios a serem atingidos pelos alunos no decorrer da etapa.

De um modo geral, a ênfase que os professores dão, independente da proposta ser em ciclos de aprendizagem ou séries, é o fato de alguns alunos passarem de ano apresentando dificuldades acentuadas na aprendizagem.

5. REPROVAÇÃO NAS SÉRIES X RETENÇÃO NOS CICLOS

A educação na RME encontra-se num momento de intensas discussões, em torno da questão aqui estudada. Os educadores dividem-se entre defensores dos ciclos ou das séries. Ideologicamente a questão é, optar pela seriação com o poder de reprovação ou ciclos de aprendizagem, como uma opção de respeitar os ritmos de aprendizagem.

Em qualquer um dos regimes, ciclos ou séries, a palavra chave é a avaliação. O assunto da avaliação não é uma tarefa fácil de ser discutida. Segundo a LDB a atual exigência que se impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino é que se efetive um processo avaliativo contínuo, qualitativo e mediador.

Entre os educadores que defendem os ciclos, a avaliação no sistema seriado não tem como finalidade, verificar a aprendizagem e sim controlar a vida dos educandos, através de “notas e com a reprovação”. Organizar um calendário de provas, fazer semana de recuperação de nota, dar pontos ao aluno por bom comportamento, pela participação, por ter realizado a lição de casa, são práticas comuns para o sistema de avaliação em escolas seriadas, que têm uma avaliação de carácter punitivo.

A organização escolar acontece com grupos de alunos, pertencentes a uma determinada série, para aprenderem determinados conteúdos, aqueles que não conseguem assimilar, são reprovados, passando a conviver com o grupo de alunos com aquisições e dificuldades, “parecidas com as suas”, ainda que com defasagem cronológica. A preocupação com o desenvolvimento social do aluno é submetido ao processo de ensino e aprendizagem.

O processo de controle da avaliação firmou-se em dois planos: formal e informal. Segundo Perrenoud (1986, p. 50):

Ponhamos a hipótese: por um lado, que as avaliações formalizadoras nunca são independentes da avaliação informais, implícitas, fugidias que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela. Por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar.

A proposta dos ciclos de formação contraria a lógica da avaliação formal, a motivação para ações complementares que visem à aprendizagem do aluno e o

avanço para a próxima etapa e as possibilidades efetivas de seu sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos.

Entretanto, a retirada da nota nos ciclos de aprendizagem afeta as ações do professor e do aluno no plano informal da sala de aula e promove conseqüências quando este aluno ingressa no sistema seriado. A mudança da autoria da avaliação tem sido um dos problemas graves, pois o professor tende a perder controle sobre o resultado de seu trabalho produzindo efeitos motivacionais desastrosos sobre ele, uma vez que há uma certa pressão para que também seja modificada a concepção de avaliação nas séries, por meio do sistema de ensino e pelos próprios alunos.

Referente a essa questão cabe destacar a citação de Arroyo (1999, p. 156):

Tivemos e temos inúmeras reformas e políticas que quase nada inovam na lógica estruturante do nosso sistema escolas, nem a concepção utilitarista e credencialista de ensino. Conseqüentemente, o perfil do professor e as propostas para sua formação pouco têm mudado nas últimas décadas, e podemos supor que pouco vão mudar apenas trocando série por ciclo.

Sabe-se que há interesses políticos e econômicos em torno da implementação do regime de progressão continuada, não sendo apenas considerado o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas também seu lado econômico, sistêmico. A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente e a questão da qualidade do ensino entra como geradora de menores gastos, menores custos.

Quanto aos educadores que defendem ensino seriado, muitos fazem crítica à promoção continuada como “aprovação automática”; dizem eles que os ciclos são para formar analfabeto e que os governos utilizam os índices de aprovação como sendo conseqüência da melhoria da qualidade de ensino quando têm como alvo, na verdade, a economia de recursos que decorre da abolição da reprovação.

Sousa (1986), considera que a mera facilitação da aprovação, como medida isolada, não acompanhada de um trabalho subseqüente que, efetivamente possibilitasse aos alunos a superação das dificuldades, não permitiria reduzir verdadeiramente o fracasso escolar.

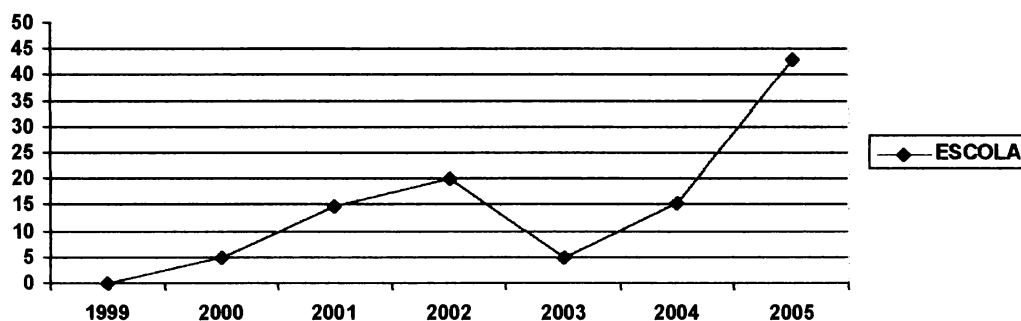
Também, Vasconcellos (1999), relata sobre os modos de implantação da progressão continuada, que podem caracterizar o descompromisso dos professores com o desenvolvimento dos alunos. Ainda como lembra Steinvascher (2003, p.57):

Proibir a repetência sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura escolar seletiva e classificatória, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar, que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos, no entanto, novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente.

Diante destas reflexões, percebe-se a importância de construir um significado para avaliação quando se implementa uma organização de escola que rompa com a seriação, para que não corra-se o risco de os educadores confundirem que, “ não é preciso mais avaliar o desempenho do aluno.”

Reprovação ou retenção, a peça fundamental é a avaliação, e deve ser entendida como prática de inclusão democrática e emancipatória no sistema educacional brasileiro, na busca do fim da exclusão das classes menos favorecidas da escola, no acompanhamento e transformação do ensino-aprendizagem.

5.1. Retenção na escola pesquisada



Fonte: SME/ DPI 2006

O gráfico apresenta as retenções dos estudantes da escola investigada no período compreendido entre o ano de implantação da organização da escola em ciclos de aprendizagem (1999) até 2005.

O ano em que ocorreu o maior índice de retenção foi em 2005, sendo que ao investigar na escola, 34% dos estudantes retidos, tanto o Ciclo I, quanto no Ciclo II, foram retidos mais de um ano na mesma etapa.

Percebe-se que o número de retenção está aumentando a cada ano que passa. A queda do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental é comumente

explicada como produto de aumento da classe baixa na escola. Como reclamava o ex-Ministro Paulo Renato de Souza (2001), a propósito dos resultados adversos do Brasil no exame internacional PISA: “O Sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira”. Para ele as médias caem à medida que os “pobres” entram na escola.

Deve-se pensar em como ensinar este contingente, isto vale para a seriação, progressão continuada ou ciclos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática constitui-se tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da teoria educacional e a ação do educador vem como resposta às necessidades postas pela realidade social na qual se insere a educação.

Assim é que o estudo aqui desenvolvido ganha relevância no plano político-pedagógico ao se debruçar sobre as questões pedagógicas que envolvem a implantação do regime de progressão continuada, visto que há uma certa distância entre as políticas educacionais e o que se espera realmente na escola. A pesquisa permitiu apontar avanços e limitações do regime ciclado, refletindo sobre as dificuldades e possibilidades encontradas na instituição escolar.

Segundo TRAGTENBERG (1982), "duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado".

Ao desenvolver as leituras e reflexões, foi possível perceber, que a Proposta de Implantação dos Ciclos em Curitiba, em especial sua concepção de avaliação, foco deste trabalho, no discurso, apresenta um caráter inovador e progressista.

Ao investigar a prática pedagógica escolar, porém, percebe-se através dos relatos, que os professores encontram grandes dificuldades na operacionalização da proposta, especificamente nas questões relacionadas ao processo avaliativo, apresentando-se como questão crucial o princípio da não-retenção escolar. Os dados levantados junto a eles revelam incompreensões quanto a este princípio e uma prática avaliativa arraigada a certas concepções e crenças historicamente cristalizadas na escola e vinculadas aos paradigmas da avaliação tradicional, como se a perda de determinados instrumentos avaliativos implicassem na destruição de sua própria identidade.

Os docentes revelaram a contradição entre a Proposta de Implementação e a prática avaliativa que desenvolvem na escola. Um exemplo bastante claro é com relação à previsão de professores co-regentes, para auxiliar os educandos que apresentam uma dificuldade mais acentuada, o que não passou do papel, pois na verdade estes professores, com muita frequência, assumem as faltas de docentes

em sala de aula, descaracterizando a proposta inicial. Assim também, os encaminhamentos de apoio aos alunos por meio de uma equipe interdisciplinar conforme as necessidades, a partir de uma avaliação do CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado), encaminhamentos estes que, via de regra, segundo o relato dos professores pesquisados, acabam por esbarrar na falta de agilidade destes processos, deixando o aluno, por longos períodos, sem os efetivos atendimentos.

Não obstante este quadro, pode-se depreender das informações que as contradições vivenciadas têm ensejado, aos poucos a revisão de suas práticas e teorias na direção das necessárias transformações pedagógicas colocadas para a escola.

Assim é que no relato dos procedimentos avaliativos realizados, alguns professores envolvidos na pesquisa mencionam aspectos que se aproximam de uma concepção formativa, conforme proposto pela RME, pois segundo Afonso (1994, p.7-18):

Os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar suas potencialidades criativas.

Esta, de acordo com a proposta, deveria ser a concepção de avaliação que todos os professores comprometidos com uma escola diferente e com perspectiva emancipatória tivessem domínio e adotassem, dando um novo sentido e valorização do conhecimento.

O fim da autonomia da reprovação pelo educador e a retenção somente ao final dos ciclos, foi também muito criticado. Segundo as professoras muitos alunos estariam passando de ano sem “saber nada”. Afirmam que a proposta da não retenção “não é má idéia”, porém da forma como tem sido operacionalizada no interior das escolas, não tem logrado os avanços proclamados.

Observou-se também no contexto da pesquisa, uma grande dificuldade em desenvolver um ensino pautado nas diferenças, de forma que todos pudessem avançar, independente do grau de conhecimento já adquirido como preconiza a Proposta dos Ciclos, ou seja, lidar com turmas heterogêneas, com respeito ao ritmo de cada aluno.

Portanto, é necessário avançar nas discussões e reflexões acerca da proposta do regime ciclado, sobretudo no que se refere à avaliação, para superar os equívocos constatados na prática. A presença do pedagogo como articulador do projeto educativo escolar numa perspectiva de trabalho coletivo na busca daquelas discussões e de reorganização do trabalho pedagógico escolar, pode constituir-se em importante fator na busca da concretização dos aspectos inovadores e progressistas da escola ciclada.

O caminho fragmentado e sem reflexão sobre os aspectos determinantes da escola, desconsideram que ela esteja inserida numa sociedade de classes. Sendo assim, não basta alterar nomenclaturas e escrever propostas, sem de fato transformar toda a concepção, não só de cunho pedagógico como social.

O objetivo da educação de acordo com Pimenta, é a humanização dos homens, ligada à transmissão e criação da cultura – mediada pela sociedade – como condição humanizante a fim de o indivíduo compreender a si mesmo e ao mundo, estabelecendo uma relação entre eles como processo de formação e transformação do homem (educador/educando), por meio da *práxis* – ação e reflexão da ação ou indissociabilidade entre teoria e prática.

Esta concepção torna necessária uma análise do que seria a *práxis* e a sua relação com o trabalho pedagógico na escola. A visão da filosofia da *práxis* não separa o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto. Segundo Vasquez (1977, p. 117):

A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática: prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.

A escola é um espaço de luta que, entretanto, não pode promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Significa, ainda, perceber a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais e conhecer os limites presentes na e postos à escola para poder explorar melhor suas possibilidades.

Somente com uma política educacional que viabilize a proposta de Ciclos de Aprendizagem, numa visão de totalidade é que teremos a superação da discrepância entre a teoria e prática. Pois ao contrário estaremos atrelados, na política de desmonte e enxugamento determinado por organismos internacionais

que querem somente estatísticas do processo e que se utilizam de propostas como a do ensino em ciclos com sua concepção de avaliação para obter tais estatísticas favoráveis à gestão educacional do Estado.

De acordo com Freitas (1991), a atual escola organizada em ciclos, é designada como “eliminação adiada” ou eliminação sem exame. Seguindo a mesma linha de pensamento Nereide Saviani (1999) afirma que uma das estratégias utilizadas para prolongar a expulsão do aluno da escola pública é organizar as séries em ciclos de dois anos, estabelecendo um currículo mais flexível, bem como uma avaliação menos rígida. Assim, o acesso está garantido, porém sem Aprendizagem de qualidade, o que pode ocasionar a retenção nas séries seguintes.

Sendo assim, a opção por ciclos ou séries, não deve desconsiderar o projeto político da escola numa perspectiva emancipatória, onde a avaliação ganhe centralidade no processo, rumo à superação da exclusão das camadas desfavorecidas da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. Fórum Sociológico, n. 4, p.7-18, 1994.

ALMEIDA, Jr. A. F. 1957. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.27, n.65.

AZEVEDO, J.C. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis. Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clovis. A escola por ciclos em Porto Alegre In: Ciclos de Fracasso em Debate. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre 2000.

BARRETO, E S. de S. SOUZA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BARRETO, E. S. de S; & MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, n.108, p.27-48,1999.

BODGAN, R. C; BIRTEN, S. K. Qualitativa reserchean for education; an introduction for to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, D. A. F.de. Fundamentos Pedagógicos da progressão Continuada. In: MICOTTI, M. C. (Org.) **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos.** Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999, p.51-8.

GARVALHO, M.M.C. A escola e a republica. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONFERENCIA REGIONAL LATINO – AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA. 1956. Recomendações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.26, n63,pp.158-178.

CURITIBA. Caderno resultados do desempenho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: SME, 2000.

_____. **Projeto de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1999.** Curitiba: SME, 2000.

FOCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: vozes, 1986.

FRANCO, M. L. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (Org). **Avaliação do rendimento escolar.** campinas: Papyrus,

1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A educação na cidade**. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclo ou Série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos e espaços da escola?** 27ª Reunião Anual da Anped, MG, 2004. Disponível em: www.anped.org.br

GLORIA, L. M. A. MAFRA, L. de A.. **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar**. Educação e Pesquisa. São Paulo. V, n2. p 231-20. maio/ago 2004.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Arte MHOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 4 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade e Livros, 1991. p. 35.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-SP, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. – 3.ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 18.

MORAIS, C. **Como experimentar a promoção automática na situação atual**. Revista do Professor. São Paulo, jun/julh, p.19-20,1962.

MULLER, H. I. **Ciclo básico de alfabetização e municipalização do ensino: uma discussão**. In: Tuiuti: Ciência e cultura, Curitiba, v. 16, n 3, p. 9-23, mar. 2000.

PARO, V. H. **Gestão Democrática na escola pública**. São Paulo. Àtica, 1997.

_____. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo. Xamã, 2000.

PEREIRA, L. **A promoção automática na escola primária.** Revista de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.30, n 72, p. 105-105.

_____. **A promoção automática na escola primária.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 30, n 72, p. 105-105, 1962.

PERRENOUD, P. **Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado.** In: Allá, L, Cardinet, L e PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Almedina, 1986.

_____. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem.** Cadernos de Pesquisa, v. 108, nov. 1999, p.7-26.

SACRISTAN, G. **Avaliação do ensino.** In: **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Emani f. da Fonseca Rosa. Ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. G. **O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem.** Dissertação de mestrado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba 2005.

SAVIANI, N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental?** In: Caderno Pedagógico, nº 2, APP-Sindicato/março de 1999.

SHORES, E; GRACE, C. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores.** Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

SILVA, N. C. **Avaliação Escolar no Ensino Ciclado: identidade e identificações dos professores de uma escola municipal.** Dissertação de Mestrado em Educação-UFPR. Curitiba 2004

SOARES, M. B. **Avaliação Educacional e Clientela Escolar.** In: PATTO, M.H S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SOUSA, S. Z. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria prática.** Dissertação de Mestrado. PUC- São Paulo. 1986.

SOUZA, S. M.Z.L. **A avaliação na organização do ensino em ciclos.** USP fala sobre educação. São Paulo. 1999.

SOUZA, Sandra K. Lian. **Avaliação Escolar: constatações e perspectivas.** Revista de Educação – AEC.

STEINVASCHER, A. **A implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C dos S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 28, n.111, p. 83-95, abr./jun, 1999.

VASQUEZ, Adolfo Sanches – Filosofia da Práxis.1997

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1- Em 1999, iniciou-se a implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de Curitiba. Na sua escola como foi o processo de implantação?

() gradativa () simultânea

2- Você sabe qual a concepção de avaliação que embasa a proposta de Ciclos em Curitiba?

3- Como você vê essa concepção? O que pensa dessa concepção?

4- Caracterize a prática da avaliação no contexto da escola em ciclos? Descrever o processo e seu registro.

5- Com relação à retenção do aluno, como se dá esse processo? Que critérios são adotados?

6- Como se dá o encaminhamento da situação do aluno “retido” no contexto escolar em que você atua?

7- Quais as principais dificuldades com relação à avaliação, após a implementação dos ciclos?

ANEXO 2

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 - EDUCANDO: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Data de Nascimento: _____

Filiação: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Fone para contato com a família: _____

Responsáveis: _____

2 - INSTITUIÇÃO: _____ Núcleo: _____

Fone: _____

Professor: _____

Ciclo: _____ Etapa: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

II - HISTÓRICO ESCOLAR

1 - Programa de Educação Infantil que frequentou:

Programa	Idade	Instituição	Ano
Creche			
Jardim			
Etapa inicial			

2- Dados Escolares:

Ciclo / Série	Idade	Instituição	Ano

3 - Frequência / assiduidade escolar:

() Nº de dias letivos até a presente data

() Nº de faltas que obteve

4 - Ocorreram trocas de professores e / ou turma no decorrer deste ano?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, quantas vezes? ()

ANEXO 3

REALISMO NOMINAL

01) DIGA UMA PALAVRA GRANDE. POR QUÊ?

02) DIGA UMA PALAVRA PEQUENA. POR QUÊ?

03) QUAL É A PALAVRA MAIOR, ARANHA OU BOI? POR QUÊ?

04) QUAL É A PALAVRA MAIOR, TREM OU TELEFONE: POR QUÊ?

05) DIGA UMA PALAVRA PARECIDA COM A PALAVRA BOLA? POR QUÊ?

06) DIGA UMA PALVRA PARECIDA COM A PALVRA CADEIRA: POR QUÊ?

07) AS PALAVRAS BALEIA E BALA SÃO PARECIDAS? POR QUÊ?

08) DIANTE DE DUAS CARTELAS ESCRITAS MESSAS E CADEIRA, PEDE-SE PARA A CRIANÇA:
ONDE ESTÁ ESCRITO CADEIRA?

COMO VOCÊ SABE?

09) DIANTE DE TRÊS CARTELAS ESCRITAS COPO, COLO E ÁGUA, O EXAMINADOR CHAMA A ATENÇÃO DA CRIANÇA PARA A SEMELHANÇA VISUAL ENTRE AS DUAS PRIMEIRAS PALAVRAS E FAZ A PERGUNTA:
ESTA PALAVRA PARECIDA COM COPO É COLO OU ÁGUA?

COMO VOCÊ SABE?

10)DIANTE DO PAR DE PALAVRAS BOI E ARANHA, O EXAMINADOR FALA:
NESTES CARTÕES ESTÃO ESCRITAS DUAS PALAVRAS, BOI E ARANHA.
ONDE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ ESCRITO BOI E ONDE ESTÁ ESCRITO
ARANHA? POR QUÊ?

11)DIANTE DO PAR DE PALAVRAS PÉ E DEDO, O EXAMINADOR FALA:
NESTES CARTÕES ESTÃO ESCRITAS DUAS PALAVRAS, PÉ E DEDO. ONDE
VOCÊ ACHA QUE ESTÁ ESCRITO DEDO? POR QUÊ?

INFORMAÇÃO SOCIAL

01) QUAL É O SEU NOME?

02) ONDE VOCÊ MORA?

03) QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

04) QUAL É O DIA DO SEU ANIVERSÁRIO?

05) COMO É O NOME DO SEU PAI?

06) ONDE ELE TRABALHA?

07) COMO É O NOME DA SUA MÃE?

08) ONDE ELA TRABALHA?

09) QUANTOS IRMÃOS VOCÊ TEM?

10) COMO ELES SE CHAMAM?

11) ONDE VOCÊ ESTUDA?

12) ONDE VOCÊ ESTUDA?

13) EM QUE SÉRIE VOCÊ ESTÁ?

14) COMO É O NOME DA SUA PROFESSORA?

15) VOCÊ GOSTA DE MÚSICA?

16)DIGA O NOME DA (S)MÚSICA (S) QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

17)DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE BRINCAR?

18)VOCÊ GOSTA DE FUTEBOL? PARA QUAL TIME VOCÊ TORCE?

19)QUAL É O PROGRAMA DE TELEVISÃO QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

20)VOCÊ JÁ VISITOU O ZOOLOGICO?

21)QUAL É O ANIMAL QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

22)VOCÊ JÁ FOI AO CIRCO?

23)DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

24)QUAL A SUA COMIDA PREFERIDA?

25)OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

ANEXO 4

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO - .

ANAMNESE ESCOLAR

ESCOLA / CEI: _____

1- Dados sobre o aluno:

a) Nome: _____

b) Data de nascimento: ___ / ___ / _____.
Idade: _____ (na efetivação da entrevista)

c) Filiação:

- nome do pai: _____

- nome da mãe: _____

d) Escolaridade:

Ciclo / etapa: _____

Freqüentou: () Creche () Etapa inicial Pré-escola

Repetências: _____

e) Irmãos:

Quantos: _____

O aluno é o filho _____

f) Reside com :

() pais () somente mãe () somente pai () avós maternos

() avós paternos () outros: _____

g) Natural de: _____

Se nascido em outra cidade, quando veio morar em Curitiba: _____

2) Dados da gestação:

() alguns problemas () sem problemas

() problemas sérios: _____

() fez pré-natal () mãe tomou medicação: qual, por quanto tempo.

3) Dados do parto

() nasceu no hospital () nasceu em casa

() dificuldades no parto: _____

() problemas de saúde apresentados – mãe e criança: _____

PARTO

() normal () fórceps () cesária

CRIANÇA

() chorou logo

peso: _____

tamanho: _____

teve icterícia () como foi o tratamento: _____

ficou internado (): motivo/tempo _____

ficou na incubadora (): _____

4) Desenvolvimento:

* amamentado no seio () como foi o tratamento: _____

* amamentado na mamadeira () até: _____

- Aceitou suco aos: _____
- Comida pastosa: _____
- Problema na ingestão de alimentos: _____
- Sustentou a cabeça aos: _____
- Sentou aos: _____
- Engatinhou aos: _____
- Andou aos: _____
- Controlou os esfíncteres anais aos: _____
- Controlou aos vesicais: _____
- Problemas apresentados: _____
- Iniciou balbucios aos: _____
- Começou a falar aos: _____
- Problemas apresentados de fala () Quais: _____

5) SONO

- Quando bebê apresentou problemas para dormir () quais: _____
- Atualmente dorme às _____ acorda às: _____
- Dorme sozinho ()

*Divide o quarto () com quem: _____

*Problemas durante o sono: _____

6) DOENÇAS INFANTIS

() sarampo idade: _____

() varicela idade: _____

() coqueluche idade: _____

() gastroenterite idade: _____

() desidratação idade: _____

() convulsão idade: _____

() bronquite idade: _____

() meningite idade: _____

() asma idade: _____

() infecção de ouvido idade: _____

() infecção de garganta: _____

() outros: _____

*Consultas ao pediatra forma regulares: () sim () não

- Apresentou outros problemas de saúde (quais, tipo de tratamento, houve internações, período, motivos, esclarecimentos possíveis):

*Toma medicamentos ()

quais: _____

*Alergia a algum medicamento: ()

6) Terapias em atendimento: (motivo, tempo, local, profissional)

() Fonoaudiologia: _____

() Fisioterapia: _____

() Psicologia _____

() Pedagogia Especializada: _____

() Psiquiatria: _____

() Neurologia: _____

() Reeducação visual: _____

() Outros: _____

7) Outras avaliações (Tempo, local)

() Neurológica: _____

() Otorrinológica: _____

() Oftalmológica: _____

() Audiometria: _____

() Diagnóstica Psicoeducacional: _____

() Psicológica: _____

() Ortopédica: _____

() Outras: _____

8) Relacionamento familiar:

() questões normais: _____

() questões sérias: _____

() questões relacionadas ao casal: _____

() questões relacionadas ao filho: _____

() questões relacionadas aos outros filhos: _____

9) Antecedentes familiares:

Problemas	Advindos pai (parentes)	Advindos mãe (parentes)
() deficiência física		
() deficiência mental		
() deficiência visual		
() deficiência auditiva		
() epilepsia (convulsões)		
() alcoolismo		
() dependências químicas		
() doenças infecciosas		
() outros _____ _____		

10) Credo Religioso: _____

11) Entrevistador: (nome/cargo) _____

12) Assinatura pais/responsáveis: _____

Curitiba: _____

ANEXO 5

Identifica as atividades primárias, secundárias e terciárias no Paraná.
 Compreende a inter-relação do clima, relevo, vegetação, hidrografia, o homem e outros animais no Paraná.

Área do Conhecimento: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Critérios

Identifica a Produção Artística como construção social, os modos de ver e interpretar a realidade como produtos das possibilidades reais de uma determinada época e espaço.

Interpreta signos convencionados socialmente e presentes nas diferentes estruturas artísticas, na perspectiva de ampliar o repertório cultural, para então ressignificá-los a partir da Imaginação criadora.

Área do Conhecimento: CIÊNCIAS

Critérios

Reconhece os alimentos como fontes de nutrientes e faz relação com a má nutrição do organismo e seus efeitos.

Faz relações entre os estados físicos da matéria e a necessidade disto para o homem.

Reconhece o ar, a água e o solo, como elementos do ambiente, estabelecendo relações com a interferência do homem na sua qualidade.

Reconhece que no corpo dos seres vivos existe uma organização.

Reconhece a existência de agentes poluidores e a destinação adequada dos vários tipos de lixo.

Estabelece relações entre os movimentos da Terra e a decorrência dos dias e estações do ano, bem como a importância do Sol e os cuidados com a exposição aos raios solares.

1 2

Área do Conhecimento: ENSINO RELIGIOSO

Critérios

1-Vivencia a alteridade por meio de atitudes e valorização de si mesmo e do outro, na convivência da sala de aula.

2-Identifica no contexto social, diferentes Tradições Religiosas e a representação do transcendente de cada uma, e reconhece o valor para a vida humana.

3-Compreende as origens dos rituais e dos textos sagrados (orais e escritos) e sua importância para os ensinamentos sobre a fé e a prática religiosa de cada Tradição.

1 2

ENCAMINHAMENTOS

PROGRAMAS EXTRA ESCOLARES QUE PARTICIPA:

<input type="checkbox"/> Atendimento Psicológico	<input type="checkbox"/> Da rua para a escola
<input type="checkbox"/> Atendimento Fonoaudiológico	<input type="checkbox"/> Projeto Piá Ambiental
<input type="checkbox"/> Atendimento Pedagógico Especializado – CMAE	<input type="checkbox"/> Formando Cidadão
<input type="checkbox"/> Atendimento de Apoio Pedagógico	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Passou pela Avaliação da Equipe Multidisciplinar	
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos	
<input type="checkbox"/> Usa Óculos	

OBSERVAÇÕES:

	NOME	ASSINATURA
Professor(a) Regente		
Professor(a) de Educação Física		
Professor(a) de Ensino da Arte		
Professor(a) de Ensino Religioso		
Pedagoga		
Assinatura dos Pais Ou responsáveis	1º Semestre	2º Semestre

Curitiba, ___ de _____ de 2.00_. Curitiba, ___ de _____ de 2.00_.

ANEXO 6

OBSERVAÇÕES

Data: ____ / ____ / ____

LINGUA PORTUGUESA
HISTÓRIA
CIÊNCIAS
MATEMÁTICA
GEOGRAFIA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
FILOSOFIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
LITERATURA
COMPORTAMENTO
ORGANIZAÇÃO

VERDE: Acompanha satisfatoriamente, continue assim.

AMARELO: Acompanha com ajuda, precisa melhorar.

VERMELHO: Não atingiu os objetivos.

OBSERVAÇÕES

Data: ____ / ____ / ____

LINGUA PORTUGUESA
HISTÓRIA
CIÊNCIAS
MATEMÁTICA
GEOGRAFIA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
FILOSOFIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
LITERATURA
COMPORTAMENTO
ORGANIZAÇÃO

VERDE: Acompanha satisfatoriamente, continue assim.

AMARELO: Acompanha com ajuda, precisa melhorar.

VERMELHO: Não atingiu os objetivos.