

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA “CICLADA” DE
JUIZ DE FORA/MG: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS?**

RAYSSA LOPES BASTOS

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rayssa Lopes Bastos

“Avaliação da aprendizagem em uma ‘escola ciclada’ de Juiz de Fora/MG: o que pensam as professoras?”

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, RJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Marlene Alves de Oliveira Carvalho

**Petrópolis
2007**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado em Educação

“Avaliação da aprendizagem em uma ‘escola ciclada’ de Juiz de Fora/MG: o que pensam as professoras?”

Mestranda: Rayssa Lopes Bastos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Petrópolis, 19 de dezembro de 2007.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marlene Alves de Oliveira Carvalho - Universidade Católica de Petrópolis

Prof. Dr. Pedro Benjamim Carvalho Silva Garcia - Universidade Católica de Petrópolis

Prof^a. Dr^a. Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos – Universidade Rural do Rio de Janeiro

[...] Passemos da vida cotidiana real para o sonho da escola possível.

Também as utopias têm lugar na história.

Mário Manacorda

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Marlene Carvalho, minha orientadora, pelas valiosas sugestões, contribuições e pela ternura e paciência.

Aos professores doutores Pedro Garcia e Lígia Aquino pela cuidadosa leitura do meu trabalho e pelas sugestões de caminhos.

Aos professores doutores Rossano Lopes Bastos e Katianne Bruhns, pelas leituras e sugestões no decorrer de todo o processo.

Às professoras da escola onde desenvolvi meu trabalho, pelo pronto acolhimento, dividindo comigo suas dúvidas e certezas.

À diretora e supervisora, por estarem sempre à disposição.

Agradeço ainda às minhas filhas pela paciência, ao meu esposo por mostrar-me que tudo é possível, aos meus irmãos que indiretamente contribuíram e aos meus pais, pelo apoio incondicional.

LISTA DE QUADROS

Porcentagem de alunos alfabetizados e não alfabetizados- 1872- 2000	30
Pessoal docente - Escolaridade - Formação - Situação funcional	48
Cronograma – Conselho de classe 2006	53
Cronograma – Conselho de classe 2007	53

ANEXOS

Anexo 1 - Aproveitamento escolar dos alunos 1º e 2º bimestre – Fase 2- 2006	84
Anexo 2 - Aproveitamento escolar dos alunos 3º e 4º bimestre _ Fase 2 – 2006	85
Anexo 3 - Boletim escolar	86

RESUMO

A presente pesquisa procura compreender como as professoras de uma escola pública estadual de Juiz de Fora, Minas Gerais, organizada em ciclos de aprendizagem, percebem e implementam as práticas pedagógicas avaliativas e o que estas práticas sinalizam. A pesquisa tem enfoque metodológico baseado na pesquisa qualitativa. Os instrumentos de pesquisa foram observação participante junto aos Conselhos de Classe, entrevistas, aplicação de questionários e análise dos diários e gráficos de resultados. Foram observados nove Conselhos de Classe em 2006 e seis, em 2007. Os sujeitos da investigação são quinze professoras que atuam na primeira fase do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série). O embasamento teórico sobre o tema ciclos de aprendizagem foi buscado em Cunha, Mainardes, Feres, dentre outros autores. As reflexões de Perrenoud, Hadji e Affonso sobre avaliação complementaram a base teórica. Constatou-se no decorrer da pesquisa que entre as professoras tem prevalecido uma visão equivocada acerca da escola ciclada, que é vista como um sistema em que todos os alunos são aprovados, tenham ou não alcançado a necessária aprendizagem. Embora as professoras estejam começando a buscar alternativas para avaliação que levem em conta aspectos formativos, não podemos afirmar que tenham rompido com a avaliação tradicional, de caráter predominantemente seletivo e classificatório. Estão, portanto, atravessando uma fase de transição concluiu-se que, no caso desta escola, as dificuldades encontradas para que se instaure uma avaliação formativa estavam relacionadas à falta de tempo e espaços coletivos para as discussões entre os professores, ao despreparo teórico-metodológico dos profissionais em matéria de avaliação e à precária infra-estrutura da escola.

Palavras - Chave: Ciclos de aprendizagem- Avaliação- Conselho de Classe

ABSTRACT

This research intend to comprehend how the teachers get to know and apply pedagogical tests in a public school organized in learning cycles in Juiz de Fora, Minas Gerais, and what do this actions means. Our methodological focus is going to be the quality research. The tools we used were participant observation within the classes counsels, interviews, application of questionnaires, diaries and results graphics analysis. There were been observed nine classes counsels in 2006 and six in 2007. The targets of evaluations were fifteen teachers that work with the first step of the primary school. The theory about the learning cycles used were based on Cunha, Mainardes, Feres and others. Perrenoud, Hadji and Affonso thoughts about tests were complementary. We saw that the within the teachers has prevailed an erroneos vision about the learning cycles school, witch they see as a system where all the students are graduated, even if they don't have enough competence. Even tough the teachers have begun to search for alternatives for evaluation tests, we cannot affirm that they left behind the traditional, selective and classificatory evaluation method. So, crossing the transition phase, we came to a conclusion that, in this school, the obstacles to ensure a new evaluation test are related to lack of time and public spaces in order to discuss theory and methods, unprepared professionals, besides deficient school structure.

Key words: learning cycles, evaluation, class counsel.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1	
FUNDAMENTOS DOS CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS	15
1- A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais	16
1.1 - Os Ciclos Básicos de Alfabetização em Minas Gerais a partir da década de 90	20
1.2 - A organização escolar na “Escola Sagarana”	25
1.3 - Orientações para organização do sistema de ciclos na Gestão 2003-2006	28
1.3.1 - Avaliação na perspectiva dos ciclos	32
1.3.2 - Avaliação formativa	34
1.3.3 - Avaliação contínua	39
1.3.4 - Avaliação na perspectiva dos ciclos em Minas Gerais	40
1.3.5 - Diferenciação da aprendizagem	42
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA: SEU ESPAÇO, SEU ATENDIMENTO E SEUS ATORES	45
2.1 - O grupo observado	47
2.2 - O atendimento oferecido pela escola	49
2.2.1- O Conselho de Classe	51
2.2.1.2 - Conselho de Classe: como acontece e qual o seu significado	52
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
3.1 – Ciclos	59
3.1.1 - Apropriação dos ciclos pelas professoras	59
3.1.2 - Dificuldades encontradas	63
3.1.3 - Objetivos de final de ciclo	66
3.2 - Avaliação na escola Sol Nascente	70
3.2.1 - Funções da avaliação	70
3.2.2 - Instrumentos de avaliação	73
3.2.3 - A avaliação informada aos pais	76
3.3-Considerações finais	81
ANEXO 1 - Gráfico do resultado bimestral da Fase 2 em 2005	84
ANEXO 2 - Gráfico do resultado bimestral da Fase 2 em 2005	85
ANEXO 3 - Modelo de boletim	86
Referências Bibliográficas	87

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi iniciada em 2005, no Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Católica de Petrópolis/RJ, a partir de reflexões sobre questões que já nos preocupavam, relativas à avaliação redimensionada frente à proposta da escola organizada em forma de ciclos de aprendizagem.

A Secretaria Estadual de Educação/MG reimplantou, a partir de 2002, a proposta de ciclos de aprendizagem para toda a rede educacional. A proposta tem como eixo central a continuidade do processo de aprendizagem, ou seja, a progressão continuada dos alunos durante um certo período de tempo. No interior do ciclo, não há reprovação dos alunos ao final de cada ano letivo, mas pode haver retenção ao fim do ciclo.

Assim, a Secretaria Estadual de Educação/MG implantou dois ciclos que foram nomeados de Ciclo Inicial de Alfabetização que corresponde as fases introdutória, fase 1 e fase 2 e Ciclo Complementar de Alfabetização que corresponde à fase 3 e fase 4.

Em uma primeira perspectiva de análise buscou-se investigar:

- a) Que mudanças ocorreram no pensar e na prática dos professores depois da adoção do regime de ciclos?
- b) Como está acontecendo a avaliação, redimensionada frente à realidade dos ciclos de alfabetização propostos pelo Governo de Minas Gerais para a primeira etapa do Ensino Fundamental?
- c) Quais os instrumentos pedagógicos utilizados para a elaboração e execução da avaliação e o que estes instrumentos sinalizam em relação ao processo de avaliação?

O estudo tem como objetivo principal identificar a percepção que o professor tem da avaliação que pratica em sala de aula e dos resultados que esse trabalho produz, tendo como base a escola organizada em ciclos.

Para que tal objetivo fosse alcançado, o estudo teve ainda os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as percepções das professoras em relação ao sistema de ciclos.
2. Identificar as concepções de avaliação que fundamentam a prática das professoras.
3. Descrever as estratégias da avaliação escolar adotadas na escola.

Entendemos ser necessário investigar as condições objetivas existentes para a

implantação dos ciclos na escola, sua discussão e apropriação, os recursos humanos disponibilizados na escola para o trabalho em uma escola “ciclada” e assim destacar a posição do professor enquanto locutor oficial na sala de aula, produtor de um discurso e representante de uma voz teórica e prática sobre a avaliação. Destacamos o professor como enunciador, conectado a sua própria trajetória profissional, a sua compreensão sobre o ensinar e avaliar.

As questões norteadoras foram:

- Como a escola se organizou para que os docentes se apropriassem de “novas” posturas conceituais em relação à avaliação?
- Através de que instrumentos foram avaliados os conhecimentos dos alunos?
- Como os pais são informados sobre o desempenho escolar de seus filhos?

A partir dos objetivos e das questões norteadoras, a presente pesquisa buscou investigar as concepções docentes sobre a avaliação que praticam.

Acreditamos que para pensarmos sobre avaliação é preciso considerar o modo como o conhecimento acerca do tema vem sendo elaborado pelos seus atores: professores, gestores, pesquisadores e até mesmo os alunos.

Argumentamos em favor da necessidade de uma mudança da postura docente frente à avaliação.

Iniciamos o Capítulo 1 procurando traçar a trajetória da construção do ideário dos ciclos de progressão em Minas Gerais. Assim resgatamos a história da sua implantação, seus fundamentos e justificativas, potencialidades e implicações, assim como os dispositivos legais e normativos de sua adoção. O levantamento refere-se ao período de 1985 até 2006.

Os comentários apresentados em relação ao histórico da implantação do regime de ciclos no estado de Minas Gerais foram apoiados em discussões levantadas por autores como: Cunha (1991), Mainardes (2001), Perrenoud (1999a, 2001), Feres (1999, 2000), Gadotti (2000), Silva; Davis (1993), Hingell (2000), dentre outros.

Perrenoud (2000) defende que uma escola organizada por ciclos deverá postular uma avaliação formativa e estabelecer uma diferenciação de aprendizagem, pois quando a supressão da reprovação não vem acompanhada de alguma forma de diferenciação ou de apoio pedagógico, a heterogeneidade das turmas pode aumentar devido à própria dilatação dos tempos escolares.

De acordo com a concepção de Hadji (2001), a avaliação formativa corresponde a

um modelo ideal e não real. Ideal, pois para tornar real a avaliação formativa seria necessário superar obstáculos objetivos, tais como a existência de representações inibidoras (representações de aprendizagem que podem dificultar a construção de novos conceitos científicos) e a relativa pobreza dos saberes dos professores sobre o aluno e o objeto a ensinar. A falta de compreensão destes dois domínios fragiliza a atividade de interpretação; há ainda a inércia dos professores que por preguiça, ou por medo, não ousam assumir o risco de experimentar, mudar, inventar.

Assim, afirma o autor que toda avaliação será formativa se estiver deliberadamente a serviço da ação educativa, ou seja, uma avaliação que proponha contribuir para a evolução do aluno. Portanto a avaliação será formativa ou não dependendo da tomada de decisão que se faz após a verificação de seu resultado.

Affonso (2000) afirma que nas entrelinhas dos discursos das reformas educacionais existe um apelo à excelência, à eficácia, trazendo em seu bojo a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar e a negligência do Estado em relação à educação.

Esteban (2006) indica que é necessário romper com a idéia de implementação de políticas educativas baseado em perspectivas neoliberais pois fica ainda mais difícil romper com a visão classificatória e seletiva da avaliação, visto ser este o paradigma vigente (exclusão por diferença individual e qualidade educativa).

Assim, entendemos que a avaliação guarda estreita relação com a concepção de aprendizagem postulada pelos professores, portanto falar de avaliação em uma escola organizada por ciclos remete à crença que deverá haver uma profunda revisão nos critérios e instrumentos avaliativos.

No capítulo 2 situamos a escola, seu funcionamento e seus atores.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Sol Nascente¹, situada na periferia de Juiz de Fora - MG que atende a aproximadamente 900 alunos. A primeira fase do Ensino Fundamental (objeto desta pesquisa) é composta de quinze turmas, atendendo a treze turmas no segundo turno, enquanto as outras duas estão no primeiro turno. As turmas são formadas por aproximadamente trinta alunos.

Para a realidade de Juiz de Fora, é uma escola de médio porte, que atende à comunidade de média e baixa renda nas imediações da zona leste da cidade.

A escolha pela escola se deu devido à grande concentração de turmas da primeira

¹ Nome fictício.

etapa do ensino fundamental.

A metodologia adotada neste estudo buscou fundamentação na abordagem de pesquisa qualitativa. Como procedimento inicial, aplicamos um questionário buscando traçar um perfil do professor (identificação do professor, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço no ensino fundamental, situação funcional).

A seguir, realizamos entrevistas, aplicamos um segundo questionário, observamos os conselhos de classe durante aproximadamente 14 meses e fizemos análise de documentos (atas de resultados, diários de classe, planos de aula, atas de reuniões).

Após o procedimento inicial (questionário), passamos a acompanhar todos os conselhos de classe das turmas da primeira fase do ensino fundamental, realizados no período de maio de 2006 a julho de 2007. Foram realizados 9 conselhos de classe no ano de 2006 e 6 no ano de 2007. Cada conselho de classe tem duração de 2 horas. Os conselhos de classe são separados da seguinte forma: Fase introdutória e Fase 1; Fase 2; Fase 3 e Fase 4.

Os Conselhos de Classe se realizam a cada bimestre e ao final do ano letivo. Participam dos Conselhos bimestrais as professoras, a coordenadora pedagógica, a diretora e a vice-diretora. Assim as respostas aos questionários, a observação dos conselhos de classe e as entrevistas com as professoras regentes, supervisora e diretora possibilitaram a construção de um perfil do grupo observado (descrito no Capítulo 2), bem como a compreensão das concepções construídas pelos professores acerca da avaliação. Através da observação junto aos conselhos de classe, foi possível observar as angústias e dúvidas do corpo docente quanto à avaliação e à sistematização de seus resultados.

Como afirma André (2002) a observação enquanto experiência direta é sem dúvida a melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Assim o que se buscou foi descrever a situação, compreendê-la e revelar seus múltiplos significados.

Entendemos que a observação e a entrevista possibilitaram a captação de informações sobre os mais variados aspectos escolares. O contato prolongado no campo de pesquisa e a observação permitiram-nos uma aproximação com os sujeitos, buscando o estreitamento das relações e a compreensão dos significados das ações.

Fez-se necessário compreender quais os conceitos, critérios e instrumentos utilizados pelas professoras para efetivarem a avaliação e assim foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 139) nos orientam a “[...] nos revestirmos de detetives, reunindo parte das conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”.

Os temas abordados nas entrevistas dizem respeito à implantação dos ciclos em

Minas Gerais, à postura avaliativa dos professores frente à “escola ciclada” baseada no discurso oficial, ao entendimento e a possibilidade de reagrupamento com vistas a uma aprendizagem diferenciada. As entrevistas, realizadas na própria escola durante os tempos destinados à Educação Física e Religião (tempos em que as professoras regentes das turmas não estavam dando aula), foram gravadas e posteriormente transcritas. Além das entrevistas gravadas estabelecemos conversas informais com as professoras, supervisora e diretora bem como aplicamos um segundo questionário às professoras. As questões do questionário foram abertas com a finalidade de esclarecermos alguns pontos referentes à avaliação que não ficaram claros nas entrevistas e nas observações junto aos conselhos de classe. Aplicamos o questionário às 15 professoras e obtivemos o retorno de 13.

No período de agosto de 2006 a julho de 2007 mantivemos contato freqüente com as professoras durante seus tempos livres, inclusive durante o recreio, quando elas se reuniam para o café. Procuramos fazer um retrato fiel dos encontros, captando as falas das professoras ao abordarem temas relacionados à avaliação que praticavam.

As notas de campo foram elaboradas após a saída do campo de pesquisa.

Foram realizadas entrevistas com a supervisora e a diretora para obtermos dados administrativos. Paralelamente, foram analisados diários de classe, boletins, gráficos e atas de resultados, além de resoluções, instruções, normas e orientações advindas da SEE/MG.

As questões das entrevistas visavam a entender como as professoras, pedagogas e diretora compreendem o processo de avaliação no sistema de ciclos. As questões foram:

1. Como você se apropriou da proposta da organização do ensino em ciclos?
2. O que você entende como Ciclo?
3. Quais os desafios que se apresentam frente a esta proposta?
4. Quais os objetivos propostos para o final do ciclo?
5. Para que serve a avaliação?
6. Quais os instrumentos utilizados para avaliar?
7. De que maneira é reconduzida a aprendizagem quando se constata obstáculo?
8. Como se informa aos pais sobre o processo de aprendizagem dos alunos e a avaliação realizada?
9. Quais as formas de registro utilizadas para a avaliação?

Os resultados da coleta de dados foram registrados em relatórios parciais, nos

quais procuramos destacar os aspectos relativos à avaliação proposta pelos Ciclos, sua implementação e compreensão pelas professoras. Com base nesses aspectos e também no referencial teórico construído ao longo deste estudo, definimos o eixo de análise - avaliação no sistema de ciclos - que nos permitiu construir o terceiro capítulo deste trabalho.

No capítulo 3, destacamos alguns aspectos para melhor compreensão do eixo mencionado. Assim, sobre os ciclos abordamos sua apropriação e compreensão pelas professoras e gestores da escola, as dificuldades encontradas e por fim a reflexão acerca dos objetivos de final de ciclos. Buscamos compreender tais aspectos através das falas das professoras, enunciados que remetessem à compreensão da escola organizada por ciclos. Em avaliação privilegiamos a reflexão acerca da função da avaliação, instrumentos utilizados para sua realização e seu registro e comunicação aos pais. Tais aspectos foram retratados através das falas das professoras, do questionário, bem como (a análise de documentos, atas de resultados, boletins, gráficos, textos informativos discutidos em reuniões, orientações e resoluções oficiais).

Com relação à apropriação da proposta dos ciclos procuramos nas falas das professoras indicadores que nos revelassem uma reflexão e discussão acerca dos aspectos positivos e negativos da proposta. Isso exigiria das professoras o entendimento da organização do trabalho, dos tempos escolares e da avaliação como ferramentas de orientação dos percursos de formação.

Concluindo, nas Considerações finais recuperamos os principais resultados da pesquisa e apontamos algumas questões que permaneceram sem resposta, como possível contribuição para a continuação das pesquisas nesta área. .

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DOS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

1- A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais

Este estudo tem como pano de fundo a proposta do Ciclo de Alfabetização no âmbito das políticas educacionais de Minas Gerais a partir da década de 1980 até o ano de 2007.

Na década de 80, mais precisamente após as eleições estaduais de 1982, com a vitória de governantes de tendência à esquerda em alguns estados (foram 10 governadores da oposição eleitos) e o esgotamento do regime autoritário, renasce o movimento de redemocratização da sociedade brasileira. Renasce também o movimento em prol da escola pública como instrumento capaz de impulsionar a redemocratização da educação.

Comprometidos com os discursos de mudança, os governos de vários estados trataram de reestruturar a escola em uma nova perspectiva. A tônica dos discursos de democratização era a descentralização e a participação. As secretarias de educação enfrentavam o desafio de transformar qualitativamente os sistemas públicos de ensino e atender melhor às necessidades educacionais dos alunos, razão pela qual buscaram a participação e a colaboração da comunidade escolar na formulação de políticas educacionais (SILVA; DAVIS, 1993).

Neste contexto, a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) surgiu em vários estados na década de 1980, como uma medida democratizante, provocando modificações de tempo escolar, na organização de turmas, assim como mudanças nas práticas avaliativas.

Segundo Mainardes (2001) os principais objetivos dos CBAs eram:

[...] eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade deste processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento das dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos com dificuldades na apropriação dos conteúdos; capacitar professores que atuavam com a proposta; alterar a concepção e prática da alfabetização pela incorporação de teorias mais avançada da psicolinguística, sociolinguística, linguística e psicologia (p. 45).

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi instituído em Minas Gerais por meio da Resolução 5231/84² da SEE/MG e adotado em toda rede estadual de educação a partir de 1985, conforme parecer do Conselho Estadual de Educação autorizando sua implantação (Resolução nº. 322/85³). As bases da política educacional já tinham sido lançadas em agosto a outubro de 1983 pelo Congresso Mineiro de Educação realizado pela SEE/MG. O grupo de dirigentes deste congresso era formado por professores da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG os quais afinados, com a democratização da sociedade e da educação, fomentaram as primeiras iniciativas de formulação de uma política educacional democrática buscando respaldo da população mineira. Sendo assim, realizaram um congresso para o qual foram convidados a participar e colaborar todos⁴ os envolvidos com as questões educacionais - professores, especialistas, direção, pais, alunos, funcionários das escolas, além de outras pessoas ligadas a escolas privadas e a diversas instâncias regionais e municipais (CUNHA, 1991).

Na perspectiva de estabelecer uma política de estado construída coletivamente era necessário um diagnóstico para que a mesma se concretizasse. Era preciso repensar o papel da escola pública enquanto responsável por uma aprendizagem significativa e que possibilitasse às camadas populares uma melhor compreensão da realidade social e política.

As discussões levantadas pelo congresso permitiram visualizar o estado de inércia e a distância das propostas em relação aos interesses dos educandos.

Cunha (1991) ressalta que as discussões realizadas no congresso significaram uma nova maneira de encarar os problemas educacionais, abrindo ao campo educacional a possibilidade de construção de uma nova relação entre governo e população, baseada na

² Resolução 5231/84 publicada em 06 de dezembro de 1984 - Governador do Estado de Minas Gerais; Hélio Garcia e Secretário de Estado da Educação: Otávio Elísio Alves de Brito.

³ Resolução 322/85, de 07 de fevereiro de 1985, publicado no "Minas Gerais" em 14 de março de 1985. O Conselho Estadual de Educação autoriza a implantação do ciclo básico de alfabetização nas escolas da rede estadual.

⁴ Participavam da comissão do Congresso Mineiro de educação representante das seguintes entidades: Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais - ADEMG; Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais - AOEMG; Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos - AMSP; Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais - APPMG; União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais - UTE/MG; Associação Mineira de Inspetores Escolares - AMIE; Sindicato dos Professores das Escolas particulares de Minas Gerais - SINPRO/MG, Associação Mineira de Ação Educacional - AMAE; Companhia Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC; Associação dos funcionários Aposentados do estado de Minas Gerais - AFAEMG; Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Minas Gerais - SINEPE.

participação e na democratização das decisões.

As ações do governo se ancoravam em uma filosofia de educação que propunha a democratização do sistema educacional mineiro, transformando-o num veículo propulsor da igualdade de oportunidades (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1983a).

Nesta ótica, o que se pretendia além de ampliar o acesso à escola, era atender a todos com qualidade, respeitando seus interesses, seus valores, possibilitando-lhes a articulação do saber produzido no seu universo com o saber universal, para assim compreender o mundo e nele atuar no sentido de transformá-lo. Para isto era necessário que a escola superasse seu caráter elitizante e abraçasse sua função social.

Em 1985, o governo do estado de Minas Gerais implementa o CBA nas duas primeiras séries do ensino fundamental, na tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência e garantir uma maior oportunidade de alfabetização, buscando com isto uma maior sintonia entre tempo de aprendizagem e tempo de escola (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1984). Parece-nos então que o governo, com esta medida, levou em conta as reivindicações dos professores, discutidas no Congresso Mineiro de Educação, visto que os mesmos questionavam o tempo curto (de um ano letivo) para alfabetizar e o próprio regime seriado, considerando-os como obstáculos ao sucesso escolar dos alunos.

Assim, o CBA propunha que o trabalho se desse de forma contínua, progressiva e coletiva. Nesta ótica a avaliação ganhava destaque como componente essencial para o processo de aprendizagem, buscando romper com seu caráter autoritário e enfatizando os aspectos qualitativos. A recomendação para a avaliação era que se considerassem todas as atividades escolares assim como diversidade de instrumentos avaliativos: auto-avaliação, observação sistemática e registros descritivos dos alunos. Assim seria possível de detectar falhas e avanços e propiciar novas oportunidades, através da recuperação e diferenciação da aprendizagem. (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1985).

Sobre a avaliação formativa com intuito de diferenciação de aprendizagem Perrenoud (1999a) acredita em uma prática avaliativa que se destina à correção do percurso numa intervenção contínua de modo a tornar-se um instrumento importante na regulação das aprendizagens.

A avaliação formativa propõe que o professor coloque cada aluno o mais freqüentemente possível em situações fecundas de aprendizagem - falamos do professor que se aventura na tarefa de identificar aonde o aluno vai bem, onde tropeça, como levá-lo a

aprender e falamos do aluno produtor que se educa para saber-se nas suas relações interpessoais, do aluno que deve demonstrar suas competências nas atividades sociais quando da devida apropriação dos instrumentos intelectuais.

Baseado na formulação de uma avaliação formativa o Governo do Estado de Minas Gerais (1985) apresenta as formas que a recuperação poderia apresentar: a) paralela, quando realizada simultaneamente ao processo de alfabetização e sob a responsabilidade do professor; b) periódica, quando também realizada durante o processo de alfabetização, porém programada no planejamento escolar; c) suplementar, quando realizada durante o processo, mas em horário extra; d) ao final do CBA.

Ao longo de dois anos (85/86) de implantação do CBA, inúmeras ações foram desencadeadas no sentido de favorecer a compreensão do Ciclo - seminários, encontros, reuniões foram realizadas com o intuito de orientar os diversos aspectos da proposta. Porém, Silva e Davis (1993), ao analisarem o fluxo escolar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental nos estados de Minas Gerais e São Paulo, constataram que não ocorreu significativa alteração nos índices de reprovação do número total de alunos matriculados nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda que talvez tenha havido uma tentativa de mascarar as dificuldades matriculando-se os repetentes como se fossem alunos novos.

Esteban (2006) ressalta que em avaliações que mantêm como perspectiva o modelo quantitativo, ainda que suavizadas por posturas qualitativas, não há uma real transformação no paradigma da avaliação.

Cunha (1991) ressalta que as resistências no interior das escolas, bem como a morosidade da divulgação de novas concepções, favoreceram a crença de que o CBA seria uma medida imposta de cima para baixo, gerando com isto insatisfações na comunidade escolar, incluindo professores, pais, alunos, dentre outros. As resistências no interior das escolas manifestavam-se especialmente porque os registros sobre o desempenho dos alunos eram considerados trabalhosos e também pela dificuldade de repensar a prática avaliativa sob o enfoque do ciclo plurianual de aprendizagem. A progressão continuada exigiria uma intervenção contínua no processo de conhecimento que se daria de forma dialógica e interativa, consciente e solidária, necessitando assim de novas posturas por parte dos professores.

O período de 1987 a 1991 foi marcado por mudanças políticas e administrativas e pouco foi feito em relação à continuidade do programa dos CBAs. O governo que assumiu

pautou-se por decretos e medidas que visavam a racionalização do sistema educacional que consistia em retirar das escolas todo o pessoal considerado não essencial. De acordo com Silva e Davis (1993), em nome da racionalização administrativa o governo retornou com práticas clientelistas e promoveu alterações no quadro de magistério dispensando professores, incluindo aqueles com experiência em alfabetização.

No dizer de Cunha, o novo governo instituiu então um “zig-zagueio administrativo”, metáfora utilizada para caracterizar as interrupções e falta de continuidade das políticas administrativas, levando com isto ao entendimento de que as reformas educacionais estão sujeitas aos interesses eleitorais vigentes, experimentalistas ou volitivos de pessoas e partidos políticos. Assim, torna-se bastante difícil avaliar as reformas educacionais, visto que nem bem uma começa a fazer valer seus efeitos logo se muda de direção (CUNHA, 1995 *apud* GAMA, 2002, p.33).

Neste contexto os CBAs permanecem em apenas algumas escolas e são discutidos apenas pelos técnicos da SEE/MG.

Mainardes (2001) acredita que um dos principais entraves para o pleno êxito do Ciclo Básico foi, entre outros, a descontinuidade no processo de implementação bem como a ausência de acompanhamento permanente e a grande rotatividade de professores com contratação de professores temporários, havendo diferenciação salarial entre professores efetivos e contratados.

1.1 - Os Ciclos Básicos de Alfabetização em Minas Gerais a partir da década de 90

Na década de 1990 a nova LDB, (Lei nº. 9394/96⁵) determinou os princípios e fins da educação em consonância com princípios e fins contidos na Constituição Federal de 1988. A seguir, destacamos o que a LDB menciona sobre o sistema de escolas organizadas por ciclos e sua relação com as questões avaliativas, visto ser este o foco de nossa pesquisa.

A idéia de organização escolar em ciclos foi incorporada à atual LDB, na intenção de solucionar o que Gadotti (2000) ressalta como um dos maiores problemas da educação nacional: a distorção série - idade. Este desafio não tem respostas simples. A Lei de Diretrizes

⁵ BRASIL. Decreto-Lei n. 9394, Lei De diretrizes e Bases, publicada em 20 de dezembro de 1996.

e Bases (1996) na tentativa de respeitar a “Declaração Mundial de Educação para Todos”⁶ em seu artigo 23 facultou à educação básica organizar-se em “[...]séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”(BRASIL, 1996).

A avaliação é contemplada no Art. 24, a seguir:

- V. a verificação de rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais;
 - b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) Aproveitamento dos estudos concluídos com êxito;
 - e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos aos períodos letivos, para casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

De acordo com Demo (2003), na LDB são levantados aspectos relevantes do rendimento escolar, começando pela “avaliação contínua e cumulativa”. A avaliação nesta perspectiva é vista como um processo intrínseco da aprendizagem e não como intervenção externa, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Ao tratar da questão da diferença entre aluno mais rápidos ou mais lentos, Demo (2003) acredita ser bastante pertinente o texto da lei ao repudiar o formalismo legal, não atrapalhando o aluno que aprende com melhor desempenho ao mesmo tempo em que busca alternativas de acelerar o aluno que se atrasa.

A partir das considerações expostas acima, constatamos que a década de 1990 a organização escolar em ciclos ganhou maior destaque, sendo sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷ e reforçada na LDB.

⁶ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102.

⁷ PCN documento oficial (não obrigatório) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) de 1995 a 1998, constituem-se em referência curricular para a educação escolar no país. Visa **orientar** as

Em Minas Gerais a retomada do CBA remonta aos anos de 1991, após a avaliação da experiência do CBA realizada em 1989. A SEE/MG considera benéfica a sua continuidade, então, através da Resolução SEE n.º. 6806/91⁸, reconhece sua validade e decide a continuidade do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas da rede estadual de ensino. Essa decisão se deu com base nos relatórios do Conselho Estadual de Educação, que através da Parecer 91/99 reconheceu a validade da experiência, experiência esta deixada de lado pelo governo anterior (1987-1990).

No período de 1995-1998, mesmo com a mudança do governo do estado, as ações que haviam sido traçadas tiveram continuidade, visto que a equipe da Secretaria Estadual de Educação se manteve a mesma, e o vice-governador deste período era o governador do período anterior. As prioridades almejadas do governo anterior (autonomia da escola; fortalecimento da direção, capacitação e carreira para educadores e dirigentes, ampliação do sistema de avaliação externa) foram mantidas através do Projeto Estruturante - Educação Básica de Qualidade, cujo eixo central continuava sendo a diminuição da repetência e da evasão escolar. No Projeto Estruturante (1995-1998), constava a meta de regularizar o fluxo escolar, corrigindo as distorções idade/série por meio de estratégias como aceleração de aprendizagem (PAA - Programa de Aceleração de aprendizagem), criado em 1997, abrangendo alunos de 1.ª. a 4.ª. série do Ensino Fundamental com mais de dois anos de atraso (FLORESTA, 2000). A organização em ciclos ganha um novo tempo em 1997 com a Resolução n.º. 7915/96⁹, segundo a qual o CBA é estendido até a 3.ª. série do Ensino Fundamental. Com a finalidade de promover o entendimento da proposta do CBA, as orientações da SEE/MG destinadas aos professores eram fornecidas em manuais explicativos publicados com a denominação de “Ciclo Básico de Alfabetização”.

Dando continuidade à idéia de expansão do ciclo, em 1998 através da Resolução n.º. 8086/97¹⁰ o CBA é implantado em regime de progressão continuada, estabelecendo dois

decisões do governo nos níveis federais, estaduais e municipais quanto às disposições escolares (BRASIL, 1998).

⁸ Resolução n.º. 6806/91, sancionada em 29 de Janeiro de 1991, pelo então governador do Estado de Minas Gerais Hélio Garcia; secretário de Estado da Educação Gamaliel Herval. Publicada no “Minas Gerais” (Órgão Oficial dos Poderes do Estado - criado em 06-11-1891) em 30 de janeiro de 1991.

⁹ Resolução n.º. 7915/96, sancionada em 24 de dezembro de 1996, pelo então governador do Estado de Minas Gerais Eduardo Azeredo; Secretário de Estado da Educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto.

¹⁰ Resolução n.º 8086/97, sancionada em 24 de dezembro de 1996, pelo então governador do Estado de Minas Gerais Eduardo Azeredo; Secretário de Estado da Educação; João Batista dos Mares Guia e Secretária adjunta da Educação de Minas Gerais; Maria José Féres.

ciclos: o 1º. ciclo correspondente a 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental e o 2º. Ciclo, da 5ª. a 8ª. série do ensino fundamental. O governo enviou para as escolas vários documentos, livros e cadernos explicativos, dando ênfase às diferenças entre o sistema seriado e o sistema de ciclos. Apoiado no art. 2º. da LDB 9394/96, no qual está explícito que a finalidade da educação é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), a SEE/MG, por considerar o sistema de ciclos uma organização do processo ensino-aprendizagem mais adequada à formação plena do sujeito, o governo criticou o sistema seriado afirmando que a educação escolar não deveria restringir-se a mera tarefa de transmissão de conhecimentos”(GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1997b, p.8).

A Resolução nº. 8086/97 ao ser implantada trouxe grandes resistências e polêmicas. A perspectiva de organização escolar em ciclos fomentou algumas discussões e descontentamentos em torno da organização escolar e da aprendizagem. Um misto de perplexidade e insatisfação foi percebido entre os professores, especialistas e pais.

Defensores do sistema seriado acreditavam que apenas acabar com a repetência não significava acabar com a produção das desigualdades de aprendizagem, pelo contrário elas poderiam ser aprofundadas e camufladas na medida em que muitos alunos poderiam ser promovidos sem a necessária aprendizagem para sua inserção na sociedade. Defensores do sistema de ciclos justificavam sua adoção com diferentes argumentos, sejam eles de natureza social, econômica, cultural ou epistemológica.

Arroyo (2004) argumenta que a escolha pelos ciclos parte da crença de que o conhecimento não é neutro, tampouco seus processos são neutros e alheios à diversidade de trajetórias dos sujeitos que aprendem. Ao escrever acerca das escolas organizadas por ciclos, Arroyo (2007) entende que é necessário romper com a idéia de um conhecimento hierarquizado, segmentado, etapista, por consequência seletista e classificatório e então partir para uma análise de como ainda persistem as combinações binárias(mérito versus fracasso, aprovação versus reprovação, lentos versus acelerados) em escolas que fazem discurso sobre democratização do ensino. Os avanços da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Neurologia, da Epistemologia Genética, da Pedagogia Moderna, do Sócio Construtivismo mostraram, com enorme ênfase, que a aprendizagem das crianças tem características próprias, que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo e nem sempre ocorre de forma linear, mas sim por saltos.

Sobre este assunto Perrenoud (2004) afirma que os ciclos de aprendizagem oferecem novas possibilidades para os processos escolares, podendo constituir-se numa forma de organização que favoreça a individualização do processo de formação. Entretanto, o mesmo autor salienta que:

[...] criar ciclos sem nada mudar no funcionamento pedagógico e didático, na avaliação, na concepção de objetivos, na cooperação entre os professores, pode agravar as dificuldades, devido à própria dilatação dos tempos. (PERRENOUD, 2004, p. 35).

Embora tenha havido em diversos países experiências de escolas sem séries, o autor acredita que ainda não se dispõe de um modelo verdadeiramente convincente. Surge então a necessidade de olhar o ciclo não apenas como uma medida para resolver o fluxo escolar e sim como uma forma de democratização da educação escolar.

Na percepção de Arroyo (2004):

[...] Atrevo-me a pensar que o caráter instigante das propostas de inovação educativa, especificamente aquelas que organizam a escola em ciclos, não está na polêmica entre séries e ciclos. Nem sequer está relacionado a didáticas, à avaliação, à reprovação ou à retenção. A instigação vem mais do fundo. Podemos encontrar a instigação dessas propostas no fato delas tentarem recuperar para a função social da escola e da docência a tarefa de educar (ARROYO Apud MOLL E COLABORADORES, 2004, P.11).

Assim, o que se almeja é promover a democratização da educação, gerando uma maneira de promover um trabalho solidário, cooperativo, de equipe, dentro de um projeto de escola.

Feres (1999) e Teixeira (1999) levantam aspectos negativos sobre a implantação dos ciclos e do regime de progressão continuada em Minas Gerais e em sua análise dizem:

[...] A forma autoritária como se impôs a implantação dos ciclos no ensino fundamental em Minas Gerais acabou por apontar uma tendência reducionista para o debate, indevidamente reduzido a uma simplista oposição série versus ciclo. Na verdade, a organização em ciclos ou em séries constitui um desdobramento da questão central que está em debate e que é a concepção de educação, de escola e de trabalho pedagógico (FERES, 1999, p.9).

Teixeira (1999) ao analisar a reorganização do Ensino fundamental em Minas

Gerais afirma que:

[...] focalizando de modo específico a proposta de instalação do regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, pode-se dizer que ela constitui uma reforma decretada. Sua adoção não levou em conta a propalada autonomia da unidade escolar e sua implantação se impôs sem consulta aos profissionais do ensino, principais atores a quem cabe sua execução e prática (TEIXEIRA, 1999, p.60).

Dessa forma, a organização da escolaridade em ciclos suscitou alterações radicais na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação. Sua implantação exige, a nosso ver, a adesão dos professores, compromisso político dos gestores, acompanhamento sistemático e ampliação significativa de investimentos. Sem o esforço conjunto dos atores envolvidos e dos gestores do sistema educacional, a escola ciclada pode causar prejuízos à aprendizagem e com isto fomentar resistências.

1.2 - A organização escolar na “Escola Sagarana”¹¹

A palavra Sagarana, hibridismo cunhado por João Guimarães Rosa em seu primeiro livro, lançado em 1946, resulta da união do radical germânico SAGA-que significa narrativa épica em prosa, rica em acontecimentos marcantes ou heróicos - com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a idéia de “à maneira de, típico ou próprio de”.

A escolha do termo Sagarana para denominar a política educacional em Minas Gerais teve várias motivações, sendo a principal a busca de uma expressão que representasse o regionalismo típico das montanhas mineiras, definisse a identidade e as raízes do povo mineiro, sem perder os vínculos com a unidade do ser humano, o humanismo enquanto conjunto filosófico, de pensamentos, atos e convicções (HINGEL, 2001).

De acordo com Hingel (2001) os objetivos que se pretendiam atingir com a política educacional nomeada como Escola Sagarana era uma educação que, perseguindo sempre a qualidade, tome por base os sentimentos e a “cultura”¹² dos mineiros, a mineiridade singular, as características dos vários rincões brasileiros, e os valores universais que, a um só

¹¹ Escola Sagarana foi o nome utilizado para denominar a política educacional proposta pelo governador Itamar Franco (1999-2003).

¹² O autor está fazendo uma referência à “cultura” dos mineiros - sobriedade, seriedade, religiosidade, economia, etc. - que tem sido evocada por muitos poetas e escritores, como Drummond, Guimarães Rosa, Fernando Sabino, entre outros.

tempo, ressaltam a preservação da vida, da dignidade humana e da esperança sempre renovada. Feres (2001) ao referir-se a Escola Sagarana postula que Minas, com sua grande extensão e diversidade cultural, não poderia perder de vista os laços comuns que unem os mineiros que se refletiria em um movimento de brasilidade e universalidade.

Assim, a discussão sobre a organização do tempo escolar em Minas Gerais ampliou-se e ainda em agosto de 1998, durante o Fórum Mineiro da Educação ocupou lugar de destaque. O debate teve seqüência com a instituição de uma comissão especial formada por especialistas e por representantes do Conselho Estadual de Educação destinada a analisar e elaborar um relatório sobre o tema. A comissão apontou diretrizes iniciais e as primeiras definições da SEE/MG, segundo as quais o governo de Minas pautar-se-à pelos princípios e diretrizes definidos pelo Fórum Mineiro de Educação. O Fórum Mineiro de Educação(1998) constitui uma ação permanente do governo, realimentando e atualizando o planejamento da educação em Minas Gerais, tal como aprovado na Carta dos Educadores Mineiros (02-09-1998) subscrita pelo candidato a Governador do Estado de Minas Gerais (1999-2002) Itamar Franco. Vários encontros regionais foram realizados nas cidades de Juiz de Fora, Varginha, Montes Claros, Governador Valadares, Contagem e Belo Horizonte, para a consolidação das discussões que resultaria na Carta supra mencionada.

O novo governo (1999) traçou então estratégias de ação e regulamentou a Resolução nº. 12/99¹³, por meio da qual a Secretaria Estadual de Educação “delega às escolas públicas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do Ensino Fundamental e dá outras providências”:

O secretário de Estado da Educação de Minas Gerais [...] considerando:

[...] a importância da organização escolar em fases, ou ciclos, ou similares, como forma de garantir o desenvolvimento integral - cognitivo, social, afetivo, psicológico, emocional – do aluno e promover o sucesso escolar, com ensino e ações interdisciplinares; o significado da avaliação qualitativa, sistemática e diagnóstica como instrumento para a progressão continuada com aprendizagem;

Resolve:

Art. 1º - Atribuir à escola, para exercício do ano de 1999, a responsabilidade de reexaminar a forma de organização do Ensino Fundamental adotada, realizando para tanto amplo debate com a comunidade

¹³ Resolução nº 12/99, sancionada em 27 de janeiro de 1999, pelo governador do Estado de Minas Gerais Itamar Augusto Cautiere Franco; Secretário de Estado da Educação Murilo de Avellar Hingel.

escolar.

& 1º - As possibilidades de organização do Ensino Fundamental incluem ciclos, fases, períodos semestrais, séries ou outra (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1999, p.3)

Assim, ao invés da SEE/MG impor apenas uma forma de organização escolar, declara que não existe uma única forma de organização do processo educativo escolar e, mais ainda, que nenhuma delas pode ser tomada, em termos absolutos, como superior às demais, consideradas incorretas. O que existem são modos de organização alternativos que podem responder de modo mais ou menos às expectativas dos educadores, da comunidade e das demandas sociais contemporâneas.

A Resolução 12/99 dispunha ainda sobre a avaliação e a recuperação dos alunos, deixando que a própria escola definisse a melhor maneira de realizá-las levando sempre em conta a progressão continuada com aprendizagem do aluno. Legitima-se então, a responsabilidade dos professores e da escola em garantir a aprendizagem do aluno. Porém, em nenhum momento faz menção da participação do governo nesta investida, delegando apenas o acompanhamento e a avaliação dos processos de opção aos seus técnicos.

Quanto à avaliação e a recuperação a lei diz:

[...] Art. 2º. - A avaliação e os registros decorrentes da organização que nela atua adoção de recursos pedagógicos diversificados para trabalhar as diferenças individuais.

& 1º. - Deve ser objetivo do profissional da escola a busca permanente da progressão continuada, com aprendizagem de seu aluno.

& 2º. - Ficam contemplados os recursos de classificação, reclassificação, progressão parcial ou continuada, avanços, aceleração de estudos, avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, aproveitamento de estudos durante o processo de aprendizagem, não sendo permitida a promoção automática qualquer que seja a organização da educação definida pela escola (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1999b, p. 2).

Efetuadas as escolhas pelas escolas, 60% optam pelo ciclo, 33% optam pela série, 3% pela combinação de séries e ciclos e 4% “a definir”¹⁴. Então o governo mineiro promulga

¹⁴ Estes dados estão referendados na Resolução 006/2000 do Governo do Estado de Minas Gerais, “Minas Gerais”, Col. I, p.2, 2000.

a Resolução nº. 06/2000¹⁵ que dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental de 8 anos que pode ser organizado em ciclos e em séries anuais ou de forma mista, ciclo/série, considerando que a resolução anterior 12/99 delegou às escolas da rede estadual a competência para definir a sua melhor forma de organização escolar.

Desta forma, acreditava-se que se consolidava o perfil da escola democrática, o entendimento e a prática de suas funções e responsabilidades sociais nesses novos tempos. O aluno como centro das atenções e alvo de uma educação de qualidade preocupada com a formação integral do cidadão e preparação das crianças e jovens para a vida com dignidade e esperança - lema da Escola Sagarana. Mais do que uma logomarca para o sistema educacional mineiro havia o intuito de elaborar um conjunto de planos, programas e projetos baseados no compromisso social com as futuras gerações.

1.3 - Orientações para organização do sistema de ciclos na gestão 2003-2006.

Considerando a importância da ampliação do atendimento escolar no Estado de Minas Gerais, a necessidade de inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental, bem como a urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública, o governo que assumiu em 2003¹⁶ reintroduziu o sistema de ciclos através da Resolução 469/03¹⁷. Implantou o Ensino Fundamental de nove anos e dividiu esse ensino em dois grandes ciclos de aprendizado: o Ciclo inicial de Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento de crianças de seis, sete e oito anos e o Ciclo Complementar de Alfabetização que atende às crianças de nove e dez anos e tem duração de dois anos, procurando assim garantir o direito às crianças das classes populares a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita.

Sobre a implantação do ciclo inicial de alfabetização a lei diz:

¹⁵ Resolução Nº. 006 de 20 de janeiro de 2000, promulgada pelo Governador Itamar Franco e publicada em 21 de janeiro de 2000 pelo "Minas Gerais", Caderno I, Col. I-2, p.2. Secretário Estadual da Educação, Murilo de Avellar Hingel.

¹⁶ Governador eleito para gestão (2003-2006) Aécio Neves e secretária de Estado da Educação Vanessa Guimarães Pinto.

¹⁷ Resolução 469/03 promulgada em 22 de dezembro de 2003 pelo Governador Aécio Neves e Secretária de Estado da Educação Vanessa Guimarães Pinto, republicada no "Minas Gerais" em 04 de fevereiro de 2004.

Art2º. - O ensino fundamental com duração de nove anos estrutura-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais, devendo ser implantado no Sistema Estadual de Ensino, a partir de 2004.

Art3º - Nos anos iniciais, a organização escolar do ensino fundamental passa a ter dois ciclos de alfabetização.

I - Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos;

II - Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos. (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2004, p. 8).

Sendo assim, considerando a necessidade de apoiar as escolas na implementação do Ciclo Inicial de Alfabetização, agora recebendo crianças com seis anos para a Fase Introdutória do Ensino Fundamental, o Governo do Estado de Minas Gerais através da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publica a Orientação nº. 01/2004¹⁸ a qual dispõe sobre as orientações oficiais para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.

O material produzido em parceria com o - CEALE-¹⁹ foi reunido e sistematizado em cinco cadernos intitulados “Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, a saber:

Caderno1: Ciclo de Alfabetização;

Caderno 2: Alfabetização:

Caderno3: Preparando a escola e a sala de aula;

Caderno 4: Acompanhando a avaliação;

Caderno 5: Avaliação diagnóstica.

Estes documentos foram elaborados a partir da primeira versão discutida no Primeiro Congresso Mineiro de Alfabetização, realizada em Belo Horizonte no período de 02 a 05 de dezembro de 2003, com a participação de 1500 professores alfabetizadores. Com base nas discussões ocorridas no referido Congresso, o CEALE sistematizou os cadernos de orientação para implantação do ciclo inicial de alfabetização que versava sobre os conceitos básicos para a compreensão da proposta; objetivos e conteúdos; elementos para orientar as decisões de métodos e escolhas de materiais didáticos; organização da escola para receber as crianças e suas famílias, escolha e preparação dos professores que atuariam no ciclo inicial e instrumentos de acompanhamento e avaliação dos alunos.

O pano de fundo para as discussões levantadas no congresso foi a preocupação

¹⁸ Orientação SEE nº. 01/2004 que operacionaliza a Resolução SEE nº. 469/03, assinada em 05 de fevereiro de 2004, pela Subsecretária de Desenvolvimento da Educação: Maria Eliana Novaes.

¹⁹ Os técnicos responsáveis pela elaboração dos cadernos: Antônio Augusto Gomes Batista; Aparecida Paiva; Ceris Ribas; Izabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Ferreira da Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci; Maria Lúcia Castanheira; Sara Mourão Monteiro.

com a baixa taxa de alfabetização apresentada pelos alunos das escolas brasileiras constatada pelos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

De acordo com os resultados do PISA, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e envolvendo 32 países, dentre eles o Brasil, os resultados brasileiros não são nada bons. A proficiência em leitura e escrita de estudantes brasileiros de quinze anos é baixíssima. Diante de tal constatação a pergunta que esteve no centro das discussões foi: por que as crianças não têm se alfabetizado?

A busca de respostas por parte dos professores trouxe, muitas vezes, uma visão reducionista do processo, isto é, culpabilizando a “escola ciclada” ou os métodos de alfabetização, resultando quase sempre em uma visão saudosista de escola, sem perceberem que boa parte dos problemas que enfrentamos tem a ver justamente com esse passado.

De acordo com Ferraro (2002)²⁰, os índices de alfabetização apontados nos censos escolares melhoram progressivamente, porém de maneira gradual.

Quadro 1 - % de alunos alfabetizados e não alfabetizados - 1872-2000

Censo%	1872	1920	1940	1960	1980	1990	2000
Alf.	17,7	28,8	38,9	53,3	61,3	68,1	75,8
Analf.	82,3	71,2	61,1	46,7	38,7	31,9	16,7

Fonte: Alceu Ravello Ferraro - Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez 2002.

Diante do quadro anterior, podemos constatar que as dificuldades que encontramos no presente não são novas. Os mesmos dados nos informam que houve avanços (mesmo que lentos), no período em questão.

O que poderia ser feito no ensino regular para prevenir o fracasso escolar e evitar o crescimento do número de analfabetos? Do ponto de vista do governo de Minas, a resposta seria a re-implantação do regime de ciclos.

Dentre as implicações positivas para a implantação do ciclo, Mainardes (2001) coloca a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar.

No entanto, o sistema de ciclos sem dúvida traz novos problemas para a escola e

²⁰ A pesquisa realizada por Ferraro diz respeito a pessoas maiores de 15 anos.

pede novos modos de atuação, tanto dos gestores quanto dos educadores, pais e alunos. O ciclo não pode ser implantado apenas para redução das taxas de reprovação e sim como possibilidade de facilitar a aprendizagem através da dilatação do tempo escolar, acompanhado de medidas que favoreçam o trabalho coletivo do professor e do supervisor.

A esse respeito Mainardes (2001) afirma que:

[...] algumas vezes, os projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos baseiam-se no modelo de racionalidade economicista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento, visando a obtenção de maior produtividade e eficiência. [...] visam descongestionar o sistema de ensino, reduzir gastos, etc [...] podem constituir-se como medidas mais voltadas para aspectos econômicos do que preocupadas e comprometidas em elevar a qualidade de ensino e formação para uma cidadania plena (FRANCO, apud MAINARDES, 2001, p.38).

Diante da afirmação de Mainardes, acreditamos que o ciclo pode se ancorar em duas lógicas – por um lado, a racionalidade econômica como solução para evitar desperdícios de recursos financeiros em educação, uma vez que corrigindo o fluxo dos alunos ao longo das nove séries do ensino fundamental, eliminam-se os gastos daqueles que repetem a mesma série; de outro lado, a superação das más condições em que hoje se realiza o trabalho pedagógico, dando um tempo maior para que as aprendizagens se efetivassem.

Note-se porém que para tornar o ciclo uma opção viável é necessário um maior investimento na rede e no magistério, bem como que se definam capacidades mínimas a serem atingidas desde o 1º. ciclo; elaborar instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos; desenvolver coletivamente mecanismos para reagrupar os alunos (mesmo que provisoriamente) que não alcançaram os conhecimentos e habilidades; utilizar novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos, independente do método a ser adotado.

É necessário que seja analisadas as condições que garantam a aprendizagem, levando em conta o aluno, suas experiências, sua familiaridade com a cultura escrita. Sugere-se que estas capacidades sejam trabalhadas sistematicamente desde a fase introdutória para que se consolide como disposições e atitudes permanentes nos alunos.

Sobre a continuidade do professor para melhor acompanhar o desenvolvimento de seus alunos a Resolução 469/03 diz:

[...] Art. 10 - Cabe a direção da escola, apoiada pela equipe pedagógica, a

responsabilidade de coordenar a distribuição das turmas entre os professores, considerando as características das turmas e dos professores, de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos.

& 2º. - Tendo em vista a continuidade e a consolidação do processo de desenvolvimento dos alunos, a escola deve estimular a formação de equipes estáveis de professores do Ciclo Inicial de alfabetização e, sempre que possível a permanência do professor em determinado grupo ou turma de aluno. (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2004, p. 8).

A lei focaliza dimensões relacionadas ao professor e na Orientação nº. 01/2004 reforça a necessidade de a direção e equipe pedagógica conhecerem o perfil dos professores para o ciclo inicial de alfabetização, sua formação profissional, sua experiência e reconhecimento social como alfabetizador bem sucedido, sua sensibilidade e disponibilidade para trabalhar com a faixa etária em questão, bem como sua situação funcional - dando preferência ao professor efetivo. Nesta perspectiva, o professor precisa conhecer os pressupostos e as implicações político-pedagógicas do processo de alfabetização e letramento, quais são os conteúdos e conhecimentos lingüísticos que devem ser enfatizados em cada ciclo; quais as possibilidades metodológicas mais pertinentes e quais os instrumentos de avaliação mais adequados (diagnósticos e intervenções).

Sendo assim, mais uma vez o Governo do Estado de Minas Gerais (2003-2006) determina que as escolas da rede se organizem em sistema de ciclos para o primeiro segmento do ensino fundamental e salienta que a avaliação do processo ensino aprendizagem deve ser contínua, diagnóstica e baseada em objetivos definidos para cada fase e ciclo, de forma a orientar o atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo.

1.3.1 - Avaliação na perspectiva dos ciclos

Na última década, a avaliação ocupou lugar de destaque das políticas educacionais. Ampliou-se o conjunto de referências sobre as ações e estratégias avaliativas, articuladas a concepções que passaram a adotar o ciclo como perspectiva de formação escolar. A avaliação escolar tem sido destacada como um dos aspectos fundamentais nos processos escolares. Como mencionamos neste estudo na página 13, a LDB nº. 9394/96 determinou a prevalência da avaliação contínua, cumulativa e qualitativa. Em consonância com esse

pensamento, a Orientação da SEE/MG nº. 01/2004²¹ que dispõe sobre a operacionalização da Resolução nº. 469/03 diz que:

[...] A avaliação do ciclo inicial de Alfabetização deve ter como objetivo o conhecimento de cada criança, o acompanhamento de seu desempenho durante as atividades de aprendizagem e o entendimento de seus avanços, tendo em vista a (re) orientação das atividades de ensino. Nesse sentido trata-se de uma avaliação diagnóstica e reguladora do processo ensino aprendizagem, permitindo a implementação com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos. [...] avaliação contínua e diagnóstica permitirá aos professores tomar decisões referentes à regulação do processo (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2003, p. 8).

Nessa perspectiva, a avaliação é vista como uma estratégia para acompanhar o desenvolvimento progressivo do aluno. Como argumenta Feres (2000):

[...] A opção pela avaliação continuada descarta a avaliação punitiva²², acumulativa e classificatória. Longe de significar promoção automática, independente do desenvolvimento alcançado pelo aluno ou das competências e habilidades por ele adquiridas, a progressão continuada tem o compromisso com as aprendizagens, redimensionando o processo avaliativo para garantir o sucesso escolar. (FERES, 2000, p. 3).

Sendo assim, é necessário buscar ultrapassar as distorções da lógica seriada. Entretanto, apesar das propostas inovadoras, a avaliação ainda suscita muitas dúvidas, resistências, conflitos e contradições, posto que adotar uma nova lógica de avaliação implica em transformação de categorias de análise de aprendizagem e de resultados dos alunos, esperados por pais e educadores.

Nesta nova configuração, a avaliação impõe a necessidade de observar o que os alunos sabem e o que serão capazes de saber individualmente e em grupo, com ou sem ajuda, levando-se em conta o desenvolvimento real e potencial, nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotor. Os instrumentos avaliativos passam a contemplar os processos de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno e da turma, como um todo. Sobre este assunto o SEE/CEALE em seu caderno destinado á avaliação diz que:

²¹ Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, em 05 de fevereiro de 2004, assinado pela Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, Maria Eliana Novaes.

²² A autora considera a avaliação classificatória como punitiva por reprovar ou excluir os que não aprenderam o que na avaliação contínua não poderia acontecer visto que ao constatar a dificuldade do aluno a mesma teria chance de ser sanada imediatamente.

[...] A revisão da avaliação deve pressupor:

- A reflexão sobre o que já existe como acervo de práticas de avaliação, como base para qualquer redimensionamento proposto;
- A análise das concepções avaliativas implícitas ou explícitas nos referências da escola, principalmente em seu projeto político pedagógico, entendido como um documento que sistematiza as intenções educativas da instituição e seu projeto curricular;
- Tomada de posição em relação às capacidades e objetivos de cada patamar do ciclo, os critérios observáveis e os instrumentos utilizados para a avaliação (UFMG/CEALE. Caderno 4, p.10)

Avaliação, tema complexo e motivo de muitas discussões, torna-se ainda mais polêmico quando atrelado à idéia de mudança; pois envolve adotar novos conceitos, paradigmas, posturas de vida. As mudanças são possibilidades construídas frente a novos e velhos desafios. Desafios propostos para mudar uma história educacional excludente, pois a escola que ainda temos conformou-se em culpabilizar os alunos pela próprio fracasso.

Sendo assim, a superação de uma visão e de uma prática de avaliação classificatória, baseado na “homogeneidade inexistente” (ESTEBAN, 2001) requer uma ruptura porque propõe deslocar o foco do ensino para a aprendizagem e assim caminhar rumo a “heterogeneidade real” (Ibid, 2001), ou seja, romper com a “norma de equidade formal que rege a avaliação certificativa” (PERRRENOUD, 1999, p.156). Assim, a escola incorre em erro ao propor as mesmas atividades, ao mesmo tempo, para todas as crianças, acreditando na homogeneidade do conhecimento “transmitido”.

Em síntese, avaliar significa superar desafios e construir hipóteses através de situações provocadoras, instigantes e significativas num movimento dialético em que os saberes, as crenças e os valores vão se transformando graças a necessidade de novos conhecimentos. Aprender torna-se, então, sinônimo de superar desafios; os saberes pré-existentes do indivíduo vão se ancorando em novas estruturas cognitivas e se transformando. Assim sendo, quem ensina aprende e quem aprende ensina (FREIRE, 2000), tendo na avaliação um espaço privilegiado para o diálogo educativo.

1.3.2 - Avaliação formativa

O termo avaliação formativa é antigo no meio educacional. Segundo Perrenoud

(1999), Scriven (1967), foi quem originalmente a descreveu, relacionando-a com os programas, a elaboração do currículo e a transposição das aprendizagens dos alunos.

Ainda de acordo com Perrenoud(1999), depois de Scriven foram Blomm et al (1983) que defenderam a avaliação formativa associada à instrução e à aprendizagem dos alunos. Quando Blomm introduziu o postulado “todo mundo pode aprender”, a avaliação assumiu lugar de destaque e se tornou instrumento privilegiado de “regulação contínua das intervenções e situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p.53).

Atualmente, a avaliação formativa está reaparecendo e assume uma “nova” roupagem junto a discursos que propõem a redemocratização da educação. Assim, a avaliação formativa circunscrita a uma “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 1999a, p.14) é instrumento de “uma estratégia pedagógica contra o fracasso e a desigualdade”.

Na proposição da SEE/MG (2003-2006), a avaliação deve vir revestida de um caráter democratizante, visando a impedir o fracasso e a exclusão escolar, sendo importante para regular as aprendizagens. Este aspecto é de extrema relevância porque diz respeito à necessidade de o professor realizar uma regulação da aprendizagem a partir das avaliações, buscando superar os aspectos nos quais o aluno revelam maiores dificuldades, por meio de estratégias pedagógicas adequadas em face das fragilidades identificadas.

Sobre a regulação das aprendizagens Perrenoud (1999) recomenda as interações com o meio, planejamentos com um objetivo definido, busca da individualização e da otimização da aprendizagem. O autor acredita que: “[...] diferenciar o ensino e fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000a, p. 09).

Afonso (2000) considera que a sociologia da avaliação tem duas abordagens - a sociologia implícita da avaliação, cujo objeto é a educação escolar, e a sociologia explícita cujo objeto é o resultado de reflexões teóricas e empíricas. Acredita ainda que a avaliação tenha como função a comunicação entre a escola e a sociedade.

Referindo-se a algumas modalidades de avaliação Afonso (2000) informa que a avaliação criterial é aquela que verifica a aprendizagem em relação determinados objetivos, ou critérios. A avaliação normativa, em oposição à avaliação criterial, compara as realizações de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, assumindo assim um caráter, seletista, individualista e competitivo. Almerindo Afonso relaciona a avaliação normativa à ideologia de mercado, mas chama atenção para a possibilidade da avaliação criterial servir aos mesmos fins, pois é

ela que dá maior visibilidade a realização e transmissão da aprendizagem, das competências mínimas necessárias ao mercado de trabalho e ainda permite um maior controle pelo estado.

Sobre avaliação criterial, diz Afonso:

[...] baseia-se nos objetivos, definidos no contexto organizacional escolar, pelos órgãos de coordenação e gestão pedagógica, ou pelos órgãos de direção que, num sistema descentralizado e mais autônomo, representam os interesses das comunidades educativas locais e que deviam estar inscritos nos respectivos projetos educativos. Como acentua Figari, “o estabelecimento de ensino poderá ser avaliado, por exemplo, em função do seu projeto (**trata-se então de um referencial criteriado**).” (FIGARI, apud AFONSO, 2000, p. 36).[Grifo do autor]

Afonso (2000) nos alerta para possíveis confusões entre avaliação formativa e avaliação criterial, visto que as mesmas exigem definição prévia de objetivos educacionais.

Sobre avaliação formativa nos diz:

[...] A avaliação formativa, visando freqüentemente consecução de objetivos previamente definidos, é, apenas em parte, uma avaliação criterial, no sentido em que a avaliação formativa pode apoiar-se em testes criteriosais embora não se baseie exclusivamente nestes instrumentos de recolha de informação. A explicitação ou clarificação dos critérios da avaliação formativa é, no entanto, fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como **pedagogia invisível** em prejuízo, sobretudo, dos alunos dos grupos e classes sociais mais vulneráveis (AFONSO, 2000, p. 38).[Grifo do autor]

Afonso, do mesmo modo que Perrenoud, considera a avaliação formativa como dispositivo pedagógico mais adequado a uma efetiva igualdade de oportunidade de sucesso na escola básica, dado o seu carácter de individualização e regulação das aprendizagens, porém alerta que a avaliação formativa, enquanto avaliação contínua, pode também significar controle sobre os alunos.

A este respeito Enguita afirma:

[...] Do ponto de vista do diagnóstico a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista de classificação dos alunos pode transformar-se em um instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional (ENGUITA, apud AFONSO, 2000, p. 39).

Em sua concepção, Afonso (2000) considera que a avaliação formativa assume um movimento contrário à avaliação sustentada pela política neoliberal, centrada na seleção, na comparação, na competição de mercado e na standardização de resultados.

Em síntese, avaliação formativa é processo sistemático e intencional de acompanhamento da relação entre planejamento, ensino e aprendizagem com o intuito de criar e recriar situações ótimas de aprendizagem. A avaliação então: “[...] está centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)” (BAIN, *apud* PERRENOUD, 1999a, p. 89).

Tendo em vista a inexistência de um modelo diretamente aplicável de avaliação formativa, Hadji (2001) sugere que a construção de uma prática de avaliação nestes moldes se respalde nos objetivos da prática educativa, nas modalidades dessa prática, nas condições técnicas e na deontologia do trabalho do avaliador. Entretanto, adverte para a necessidade de o professor ter coragem para ousar falar e julgar, colocando seu julgamento a serviço do aluno, permitindo-lhe tornar-se soberano e não se submeter.

Para a concretização da avaliação formativa, parece evidente a necessidade de superação da avaliação tradicional, centrada em aspectos quantitativos.

Hadji (2001) advoga que toda avaliação é formativa quando a intenção do avaliador for levar o aluno à aprendizagem, sendo seu caráter essencial sua virtude informativa: o professor será informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico e o aluno será capaz de, a partir destas informações, reconduzir sua própria aprendizagem. O autor comunga com Linda Allal (1979) ao afirmar que existem três etapas para que a avaliação formativa se desenvolva, constituindo-se uma seqüência formativa que corresponde a um modelo ideal de avaliação.

[...] À coleta de informações referentes aos progressos realizados e as dificuldades encontradas pelos alunos, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isto levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem - coleta de informação/ diagnóstico individualizado/ajuste da ação (HADJI, 2001, p. 21).

Como ressalta o autor, não existe um modelo de avaliação formativa diretamente operatório, sendo que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica promissora. Promissora em função dos obstáculos que a mesma enfrenta, ou seja, “as representações

inibidoras” (representações que se tornam concepções), “a pobreza atual dos saberes necessários” (pobre referencial teórico que não dá conta dos aspectos cognitivo, afetivo e social, dificultando a interpretação) e “preguiça ou medo dos professores” que não ousam imaginar remediações. Daí, como diz Hoffmann (2006), o problema da avaliação formativa é a dificuldade de concebê-la na prática, porque não há como determinar métodos e instrumentos ideais, bem como basear-se em registros observáveis, uma vez que estes estão fortemente entrelaçados a subjetividade do educador.

Aliás, só tem sentido falar em avaliação formativa se a intenção do educador estiver a serviço das aprendizagens, ou seja, está diretamente associada à intenção do educador.

Como diz Hadji:

[...] implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor têm poucas chances de ser formativa (HADJI, 2001, p. 21).

Perrenoud (2000) diverge de Hadji neste ponto, pois acredita que a avaliação formativa é uma prática possível, desde que as competências sejam escolhidas pela sociedade, com base em conhecimentos amplos e atualizados das práticas sociais. Afirma que toda avaliação que contribua para otimizar a aprendizagem pode ser considerada formativa, não se restringindo apenas aos procedimentos didáticos ou suportes, ao tempo conferido ao aluno, ou ao apoio que a ele se dispensa. Importa mais que a mesma tenha um caráter metódico, instrumentado e constante, bem como condições “ótimas” de trabalho e do sentido da atividade com vistas a uma intervenção diferenciada (p.105).

Como foi dito anteriormente, segundo Perrenoud (1999a) a avaliação formativa com intuito de diferenciação de aprendizagem destina-se à correção do percurso, constituindo uma intervenção contínua para tornar-se um instrumento importante na regulação das aprendizagens.

Assim, Perrenoud (1999a), diz ser necessário estudar os aspectos técnicos metodológicos da avaliação, entendendo-a como “procedimento de medida”, visto que exigirá do educando uma operação intelectual que irá situá-lo em um universo quantitativo e qualitativo para melhor ajustar a intervenção pedagógica de maneira individualizada e

sistemática, na busca da otimização das aprendizagens. O autor acredita que a avaliação diz respeito à epistemologia e à metodologia da medida, sendo uma representação do valor escolar ou intelectual do sujeito. Hadji (2001) distancia sua opinião de Perrenoud ao afirmar que a avaliação não pode ser definida como uma medida, visto que para que ela se caracterize como unidade de medida requer para si uma objetividade, ou seja, ter sempre a mesma medida relacionada ao mesmo fenômeno. Assim, o ponto falho é perceber que estes fenômenos são resultados de operacionalização de instrumentos. No caso de avaliação de um trabalho do aluno, o instrumento é o professor, passível de julgamentos variáveis segundo sua subjetividade.

Hadji (2001), Perrenoud (1999 a), Afonso (2000) admitem que a utilização da avaliação formativa depende das mudanças ocorridas nas intenções dos professores de forma individual ou coletiva, na perspectiva de superar uma prática avaliativa excludente e punitiva, e redesenhar a avaliação de maneira democrática, visando o aprimoramento da ação educativa.

1.3.3 - Avaliação contínua

De acordo com Gama (2002) foi Landsheere (1976) que, na década de 70, admitiu ser possível a avaliação contínua desprovida da carga agressiva, associada a concursos e exames, revestindo-se de benevolência e indulgência, sem deixar de ser severa no acompanhamento dos alunos “para o equilíbrio do momento e para o acesso pleno ao estado adulto” (LANDSHEERE *apud* GAMA, 2002, p. 169-170).

A avaliação contínua, na visão de Perrenoud (1999a), faz parte da ação desenvolvida na sala de aula: é um momento do trabalho escolar que se distingue de outros momentos mais pela dramatização que os professores lhe conferem do que pelos conteúdos.

O autor acrescenta: “Para saber a que tarefa a avaliação contínua se refere deve-se então analisar o que se chama de currículo real, em outras palavras, a substância do trabalho escolar.”(1999a, p. 41).

Perrenoud (1999a) chama atenção para a pragmática da avaliação contínua e defende que a mesma remete de início, ao andamento da aula, à progressão no programa, à manutenção da ordem e às vezes à individualização dos percursos. Considera ainda Perrenoud, (2000) que muitas vezes a avaliação contínua preenche uma função cumulativa e

até mesmo certificativa. Portanto nem toda avaliação contínua pode ser chamada de formativa, pois para que a avaliação contínua tenha um caráter formativo deve ancorar-se em observação contínua, tendo o objetivo de contribuir para a progressão das aprendizagens. Contudo, considera que a avaliação formativa é quase um componente obrigatório de toda avaliação contínua (PERRENOUD, 1999a, p.79).

1.3.4 - Avaliação na perspectiva dos ciclos em Minas Gerais

A Resolução 521/04²³ SEE/MG, que dispõe sobre a obrigatoriedade de toda a rede estadual organizar-se em ciclos para a primeira fase do ensino fundamental, determina que a avaliação deva ser contínua, diagnóstica com vistas à (re) orientação da aprendizagem dos alunos. Como já dito anteriormente, a SEE/MG, em parceria com o CEALE, desenvolve orientações com vistas a dar suporte a implementação do CIA (Ciclo Inicial de Alfabetização). Sendo assim, a SEE/CEALE/MG em seu caderno nº. 4, “Acompanhando e Avaliando” dá algumas das direções a serem contempladas no ato avaliativo.

De acordo com estas orientações a primeira ação educativa essencial à avaliação é o diagnóstico. Diagnosticar tendo em vista os objetivos e capacidades que se pretende avaliar.

A esse respeito Perrenoud (1999a) afirma que:

[...] O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma **intervenção diferenciada**, com que isto supõe em termos de meio de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares - Grifo do autor (p. 15).

Por essa linha de pensamento, sabemos não ser o diagnóstico tarefa simples, antes trabalhosa e difícil, pois requer tempo, compromisso, dedicação, transformação de padrões de pensamento, de ações pedagógicas, de modos de sentir os espaços escolares e as relações que aí se estabelecem. Um engajamento desta natureza só se concretiza se pensada, sentida e vivida no coletivo.

²³ Resolução 521/04 sancionada pelo governador Aécio Neves e Secretária da Educação Vanessa Guimarães que dispõe sobre a forma da organização escolar em ciclos para a primeira fase do ensino fundamental.

O trabalho coletivo é destacado por Feres (2000) como princípio norteador da escola em ciclos. A autora advoga que para que a escola cumpra o seu papel é necessário:

[...] romper as barreiras do isolamento e do individualismo e fazer o processo educativo uma ação coletiva da escola. Nesse sentido, é importante desenvolver o hábito de trabalho pedagógico em equipe, discutido coletivamente por professores, especialistas, direção da escola, com a participação de alunos e pais (FERES, 2000, p. 02).

Acreditamos que a proposta de trabalho coletivo destacado por Feres e reiterada na Orientação nº. 01/2004 da SEE/MG é válida, pois que ressalta a necessidade em promover nas escolas um diálogo entre seus atores. Entretanto, mais do que falar da necessidade de se trabalhar coletivamente é necessário investimento nas reais condições do professor, pois se o estado não oferecer ao professor uma compensação que justifique trabalho extra, torna-se quase impossível tal engajamento por parte dos professores.

Isso significa mais investimentos em educação. Tal investimento é negado às escolas e professores quando a SEE/MG (2004), através de suas resoluções e orientações, advoga que, para superar as dificuldades encontradas pelos alunos, as escolas utilizem recursos próprios para a adequação do espaço físico, do mobiliário e dos recursos humanos, lançando mão de criatividade, de voluntários ou de parcerias, sem direito a remuneração e sem criação de vínculo empregatício.

Cabe ressaltar que a SEE/MG ao falar em trabalho coletivo define também as regras para a (re)organização de turmas e horários e aponta para a necessidade de flexibilidade de julgamento e perspicácia na análise do desempenho da aprendizagem dos alunos. Afirma ser necessário ter indicadores explícitos para a reorientação do aluno.

Para o processo de (re)orientação, as escolas devem realizar intervenções, formando turmas flexíveis e temporárias para o atendimento aos alunos que apresentem algum tipo de dificuldade no processo de construção do conhecimento. A esse respeito, a lei diz:

[...] A partir dos resultados da avaliação contínua poderão ser organizados re agrupamentos dinâmicos para atendimento dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem [...] reagrupamento dos alunos na própria classe [...] reagrupamento dos alunos em determinados dias e horários previamente combinados e envolvendo várias turmas [...] reagrupamento dos alunos para atendimento em tempo integral a partir do planejamento específico da escola.

(GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2004, p. 8).

As avaliações sinalizarão para as possibilidades e dificuldades dos alunos, dando direção às necessidades e possibilidades de reagrupamentos. O reagrupamento é talvez a maior dificuldade encontrada pelos professores no processo pedagógico, visto a complexidade de determinação de seus critérios, dado a diversidade de aspectos a serem considerados dentro e fora de sala de aula.

[...] Algumas questões podem guiar a reflexão do professor para desviar o foco das dificuldades apenas dos alunos, passando a agregar a perspectiva da avaliação de dificuldades e lacunas também as dificuldades inerentes ao ensino (UFMG/CEALE. Caderno 4, 2004, p.23).

Assim, algumas questões foram propostas para orientar o professor e o coordenador na organização de um reagrupamento.

[...] **Quem** deve/pode/precisa trabalhar **com quem**?
O que deverá ser trabalhado **com e pelo** grupo?
Como os alunos trabalharão juntos?
Qual o tipo de atividade mais apropriada para cada grupo? Grifo do autor
 (UFMG/CEALE. Caderno 4, 2004, p.25)

1.3.5 - Diferenciação da aprendizagem

Tentando dar conta do desafio de re - significar a avaliação enquanto alternativa pedagógica para enfrentar o insucesso da escola pública em alfabetizar, a SEE/MG buscou assumir um novo olhar e, conseqüentemente, novas práticas pedagógicas. O discurso veiculado nas resoluções e orientações remete a pensar a aprendizagem como um processo dinâmico, reflexivo e também contraditório, visto encerrar uma tensão entre seu discurso “constitucional” da educação igualitária para todos, ao mesmo tempo em que assume a perspectiva de acolhimento às diferenças físicas, cognitivas, culturais e ou sociais.

A propósito, Veiga Neto (2005), ao referir-se em sua palestra ao discurso pedagógico atual que prioriza uma escola voltada para estimular a diferença, questiona: [...] como manter uma escola plural - em termos de alunado, professores, políticas educacionais, metodologias de trabalho - e, ao mesmo tempo, uma escola igualitária? (2005, p. 58).

Acreditamos que a resposta esteja em nos ancorarmos na pedagogia diferenciada, ou

seja, a identificação positiva com a diversidade, um sentimento de ser diverso e compreender a si mesmo por esse motivo. Quando o professor entende essa condição, além de variar os recursos didáticos, ele consegue fazer da própria diversidade entre seus alunos um recurso de aprendizagem.

[...] Estamos falando num acolhimento crítico, num acolhimento que trabalha a questão da tradução. A escola como ambiente de tradução entre culturas [...] e não uma escola como equalizadora de culturas (VEIGA NETO, 2005, p. 59).

A diversidade não pode e não deve justificar tratamentos injustos ou distribuição desigual de benefícios e ônus. A ânsia de aceitar a diversidade não pode levar ao “vale tudo”²⁴. Assim, como afirma Veiga Neto “[...] Não é incluir para deixar excluído” (2005, p. 59).

Os alunos precisam aprender determinados conteúdos e construir um conjunto de competências para viver a cidadania com plenitude. Eles vêm para a escola esperando aprender aquilo que sua cultura e condição de vida não conseguem ensinar-lhes: compreender o mundo, a natureza e as pessoas e a relação entre elas, dominar as mais variadas linguagens para comunicar-se, lidar de modo competente com as dimensões quantitativas da vida.

Por mais contraditório que possa parecer, fazer da diversidade, ela mesma, um dos possíveis recursos de ensino significa, em primeiro lugar, mostrar que todos são iguais porque todos podem aprender. Diferenciar é romper com a educação frontal que acredita que todos têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, o mesmo tempo de aprendizagem e inserir a educação no princípio da educabilidade. Silva (2006) refere-se à avaliação formativa-reguladora através de alguns princípios que a norteiam. Um deles é o da educabilidade. A esse respeito diz:

[...] O princípio da educabilidade entende que todos os alunos aprendem o que os diferenciam são seus ritmos e suas formas. Cabe ao professor descobrir quais os percursos dos seus aprendentes para direcionar sua ação educativa, tornando-a mediadora entre a atividade mental singular do aprendente e os significados e os sentidos culturais dos conteúdos curriculares (COLL apud SILVA, 2006, p. 33).

²⁴ “Vale tudo” expressão utilizada por DEMO (2003), em seu livro *A NOVA LDB - Ranços e avanços*, ao discutir os riscos que a flexibilidade da lei pode trazer.

O acolhimento autêntico da diversidade é incompatível, portanto, com a desigualdade educacional e não tolera a desistência de ensinar aos alunos.

Sintetizando o que foi debatido acerca da avaliação, percebe-se uma complexidade de dimensões das ações avaliativas. Trata-se de um desafio de grande porte que não pode ser deixado apenas sob a responsabilidade solitária da professora. É necessário amplo investimento público para a efetivação do trabalho do profissional alfabetizador para consistência de seu trabalho pedagógico e a legitimação do direito a uma educação pública de qualidade. Assim, é necessário vincular o sucesso da implantação da proposta dos ciclos à projetos de investimento do governo na rede física, nas condições do trabalho do professor, na qualificação do docente e assim construir uma avaliação que se sustente como elemento central da qualidade do ensino oferecido pela escola, uma avaliação que vise acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno de modo contínuo e sem interrupções ao fim de cada ano letivo.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA: SEU ESPAÇO, SEU ATENDIMENTO E SEUS ATORES

Como mencionado anteriormente, a Escola Sol Nascente, campo empírico desta pesquisa, fica situada em Minas Gerais, na periferia leste da cidade de Juiz de Fora. Destaca-se pelo grande número de alunos atendidos na primeira fase do Ensino Fundamental. São 15 turmas com aproximadamente 30 alunos cada uma, filhos de operários, de empregados do comércio, funcionários públicos com baixos salários, trabalhadores do setor informal, ou desempregados. Apesar da condição socioeconômica modesta, as crianças comparecem à escola uniformizadas, pés calçados, dispõem de material escolar; muitas levam lanche, embora a escola ofereça merenda todos os dias.

A escola é construída em forma de U, com quatro salas de aula à direita e quatro salas à esquerda. O pátio que fica ao meio destas salas é amplo e coberto e dá entrada para um outro corredor menor, onde estão mais quatro salas de aula, uma biblioteca e dois banheiros. A biblioteca tem acervo de livros infantis, livros de pesquisa didáticos e paradidáticos, revistas, televisão, vídeo, porém seu espaço é reduzido e pouco aproveitado. Cada turma tem acesso à biblioteca durante trinta minutos por semana.

Existe um hall que divide a sala da diretora e sala da supervisora e dos professores. A sala dos professores está provisoriamente dividindo espaço com a biblioteca. A sala da supervisora está repleta de livros didáticos que chegam todo ano para análise: ali também estão amontoados 22 computadores que não podem ser abertos devido à falta de espaço.

No fundo da escola o terreno não está no mesmo nível do prédio principal, sendo assim, um pouco acima ficam situadas mais duas salas de aula, a cozinha, o refeitório e uma quadra de esportes. O prédio está em mau estado de conservação, com paredes sujas, a pintura descascada e o telhado precisando de reparos.

As salas de aula contêm apenas carteiras escolares, um armário que sempre permanece trancado e cartazes feitos pelas professoras incluindo um alfabeto ilustrado que fica acima do quadro. O mobiliário e o banheiro da escola não foram adaptados para receberem crianças pequenas, os mesmos são utilizados nos outros turnos pelos adolescentes e

adultos.

A escola funciona em três turnos com 4 horas de aula para cada turno. No primeiro e segundo turno ficam as turmas da primeira etapa do ensino fundamental.

As quinze turmas da primeira etapa do ensino fundamental são assim distribuídas:

Três turmas - Fase introdutória;

Duas turmas - Fase 1;

Quatro turmas - Fase 2.

As Fases Introdutórias, Fase 1 e Fase 2 correspondem ao Ciclo Inicial de alfabetização, ou seja, as crianças dão continuidade à alfabetização sem rupturas até o término da Fase 2, quando se pressupõe que deverão estar alfabetizadas. O ciclo inicial de Alfabetização tem a duração de 03 anos/ período característico da infância, alunos de 6 a 9 anos. Portanto, os ciclos de formação propõem o agrupamento das crianças por suas fases de formação.

Ainda na primeira etapa do ensino fundamental constam:

Três turmas - Fase 3;

Três turmas - Fase 4.

A Fase 3 e Fase 4 compõem o ciclo complementar de alfabetização. Tem duração de 2 anos /período característico da pré-adolescência, alunos de 9 a 11 anos.

Este tipo de organização coloca o aluno e seus processos de desenvolvimento como eixo em torno do qual deverão ser organizados os espaços e os tempos de formação, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo deve ser sempre compartilhada pelos professores do Ciclo.

A escola então deverá buscar práticas inclusivas que respeitem os processos de formação do indivíduo e seu tempo de aprendizagem, tudo isto atrelado à idéia que a aprendizagem poderá acontecer de forma mais equilibrada se vivenciada com seus pares.

Nesse sentido, Krug (2002) nos diz que essa perspectiva de desenvolvimento do ser humano precisa ser compreendida como fundamental para atender as crianças em situações diferenciadas. Porém, o simples fato de agrupar por idade de formação não é suficiente para a aprendizagem escolar, é necessário um amplo investimento em outros aspectos da vida escolar. Sabemos que a escola tem seu próprio campo de ação que é traduzido pelos fins e objetivos de trabalho com o conhecimento formal, mas é necessário

entender a cultura da criança como ponto de partida.

Ainda de acordo com Krug entendemos que a questão cultural é complexa e traz novos questionamentos.

[...] Como atenuar o choque cultural que ocorre entre os sujeitos educadores frente à(s) cultura(s) observada(s) nos espaços escolares nos quais estamos inseridos, sem que se imponha uma cultura dominante e sem que se considere a grande violência verbal que se impõe e muito atrapalha e dificulta a implantação/construção da Escola Cidadã/sujeito cidadão e que o valor respeito se constitua? (KRUG, 2002, p. 34).

Entendemos então que para haver um diálogo entre a cultura do professor e à cultura do aluno é necessário que as mesmas sejam explicitadas, compreendidas e respeitadas, pois como afirma Krug (2002) a forma pela qual as professoras interpretam as falas das crianças é reveladora de sua postura facilitadora ou dificultadora do processo de mediação entre culturas diferentes.

2.1 - O grupo observado

No quadro a seguir apresentamos o corpo docente por nível de atuação, formação e situação funcional da Escola Estadual Sol Nascente.

Ao todo tivemos 15 professoras como sujeitos desta pesquisa:.

Conforme o quadro a seguir podemos constatar que:

- a. Todas as professoras têm como primeira formação o curso de magistério em nível médio.
- b. Duas professoras têm formação apenas no curso de magistério (ensino médio).
- c. Cinco professoras têm formação no curso superior (magistério superior, pedagogia e psicologia).
- d. Oito professoras têm curso superior e pós-graduação em áreas distintas (psicopedagogia, metodologia do ensino superior, educação infantil).

São dez professoras efetivas e 5 professoras designadas²⁵. O tempo de serviço das efetivas é aproximadamente vinte anos em turmas da primeira fase do Ensino Fundamental. As designadas trabalham na escola há três anos também com a primeira fase do Ensino Fundamental.

Todas as professoras têm contrato de 24 horas semanais, sendo que 20 horas de regência e 4 horas de planejamento.

Quadro2- Pessoal docente - Escolaridade - Formação - Situação funcional

Pessoal docente - Escola Estadual Sol Nascente - Nível de Escolaridade – Formação²⁶ - Situação funcional²⁷ - 2006						
Nível de ensino	Número de turmas	Formação			Sistema de Funcionamento	
		M	S	P	E	C
Fase Int.	3		1	2	1	2
Fase 1	2	1		1	2	
Fase 2	4		2	2	2	2
Fase 3	3	1	2	1	2	1
Fase 4	3			2	3	
Total	15	2	5	8	10	5

Fonte: Ficha Funcional dos professores

²⁵ “Designadas” são as professoras contratadas por tempo determinado - contrato temporário- não excede a dezembro do ano da vigência do contrato. A renovação do contrato segue a ordem de classificação do concurso realizado pela SEE/MG.

²⁶ Os símbolos: M - Significa Magistério; S - significa Curso superior e P significa Pós - Graduação.

²⁷ Os símbolos: E - Significa professora efetiva e C professora contratada por tempo determinado.

Fora as 15 professoras regentes, a Escola Estadual Sol Nascente conta com uma professora eventual.

O nome dado à escola e às crianças mencionadas no decorrer da pesquisa são fictícios. As professoras foram nomeadas pelas letras do alfabeto de A até O.

2.2 - O atendimento oferecido pela escola

Todas as turmas da primeira etapa do ensino fundamental contavam com uma professora regente, uma professora de educação física e uma professora de ensino religioso.

As regentes não contam com ajuda suplementar no seu trabalho diário para o atendimento aos alunos com maiores dificuldades.

O atendimento oferecido aos alunos com dificuldades segue o que está previsto na Resolução SEE Nº. 521/04 - artigos 34 a 39 - que dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino e enfatiza que os estudos de reforço e recuperação compõem-se de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e assim constituem parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, cujo princípio básico é o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno.

De acordo com a Resolução e as orientações do Ofício Circular Nº. 198/04 encaminhado às escolas, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais resolve:

[...] 1 - ESTUDOS ORIENTADOS AO LONGO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM para alunos que não adquiriram as habilidades básicas, com os métodos adotados num determinado espaço de tempo, ou seja, em uma aula, em uma unidade, em um período, em um semestre ou até mesmo no ciclo, o professor deverá organizar grupos de alunos, a partir de diagnóstico realizado no processo de avaliação, para receberem acompanhamento adequado. [...] O atendimento se fará mediante orientação de estudos, em que o professor, à vista das dificuldades apresentadas pelo aluno, deve monitorar o processo ensino aprendizagem, através de estudos dirigidos, trabalhos pesquisas e outras atividades realizadas dentro do espaço escolar (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2004).

A fala da diretora reitera a orientação da SEE, como aparece no depoimento a seguir:

[...] É a recuperação realizada ao longo do processo, á medida que se forem observando as dificuldades de aprendizagem nos alunos e pressupõe-se um reensino dos conteúdos trabalhados, com novas e diferentes modalidades de avaliação, buscando paulatinamente o sucesso dos alunos e o alcance dos objetivos pedagógicos pretendido.É atender a compreensão dos alunos de diferentes modos, para que seja cumulativamente realizado o conhecimento (Entrevista-Diretora).

A SEE/MG, através de suas orientações, aproxima a recuperação contínua, que deve estar inserida no trabalho pedagógico do dia a dia sob a forma de intervenções imediatas, da recuperação paralela que é destinada á alunos com defasagem ou dificuldades específicas, ou seja, a professora ao constatar as dificuldades dos alunos deverá reensinar a todos ao longo do processo, buscando um melhor entendimento dos que alcançaram os objetivos e levando à superação das dificuldades dos demais.

No âmbito da Escola Estadual Sol Nascente o que se observou foi que as professoras regentes sentiam muita dificuldade no que se referia à recuperação paralela dada a falta de pessoal de apoio e à heterogeneidade das turmas.

Vejamos a fala da professora I:

[...] A recuperação paralela é feita ali na sala mesmo. Quando eu vejo que o aluno não entendeu, eu repito, repito, repito até o aluno entender. Mas têm aqueles que não adianta. Então eu coloco um aluno forte com um aluno fraco ou deixo eles nas primeiras carteiras das filas [...] coloco aqueles mais fracos perto de mim e vejo se ele está conseguindo. Era preciso uma pessoa que nos ajudasse fora da sala de aula com estes alunos, mas não têm [...] Dentro de sala com 30 alunos a gente não consegue. Tinha que ter uma recuperadora para ajudar com estes alunos (Entrevista-Professora 1).

A professora I indica que alguns alunos precisam de um atendimento individualizado, mas por falta de condições de trabalho adequada ela acaba por ministrar as mesmas atividades a todos os alunos, não promovendo assim, nenhuma diferenciação de aprendizagem. A professora parece acreditar que a repetição verbal das informações ou conceitos que deseja transmitir é suficiente para que os alunos alcancem o domínio dos conteúdos. Na base dessas estratégias educativas reside a idéia de que os alunos mais lentos podem beneficiar-se com a repetição exaustiva dos conteúdos.

De fato, é bom lembrar que:

[...] propiciar na escola, na sala de aula e em cada atividade planejada as condições necessárias à aprendizagem exige dos profissionais do ensino

uma competência especial para lidar com o tempo de aprender e não só o tempo de ensinar. Exige rupturas nos processos temporais de realização das aprendizagens e do desenvolvimento em toda a sua extensão. Exige superar lógicas temporais...(ARROYO, 2004, p.216).

Percebemos que a diferenciação de aprendizagem, dispositivo essencial em uma escola organizada por ciclos (Perrenoud, 2000) é deixada a critério das professoras que podem realizá-la ou não. É uma decisão individual.

Acreditamos, porém, que esse não é um caminho a se percorrido de maneira solitária. É necessário apoio e preparo. Apoio para compartilhar a prática e avanço teórico para orientá-lo em como fazer aquilo que ainda não sabe. O que se constata, porém, é que na Escola Estadual Sol Nascente as professoras trabalham isoladamente. Assim, no âmbito da Escola Estadual Sol Nascente um dos traços comuns entre as professoras é o generalizado descontentamento com a falta de apoio do governo. Essa insatisfação traz implícita a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva em termos da prática.

2.2.1 - O conselho de classe

O Conselho de Classe, mecanismo previsto na organização da escola, deveria estar a serviço da aprendizagem, pois reflete, na realidade, como vem sendo concebida e vivenciada a educação escolar. Apresenta diversas e complexas dimensões que foram tomadas como foco de análise.

O Conselho de Classe em Minas Gerais ainda tem cunho essencialmente avaliativo. É regulamentado pela Lei 5692/71, que lhe deu origem formal e tinha como objetivo conseguir uma visão global do aluno para seu “atendimento individualizado”.

Qual é o papel dos conselhos de classe? Eventualmente, podem tornar-se instrumento de aprimoramento da prática escolar, pela investigação sobre o processo escolar do aluno, professores refletindo sobre seu próprio trabalho, colocando-se frente à realidade de maneira flexível e aberta. Esta atitude levaria a uma visão de produção permanente de conhecimento. Será isso que ocorre no plano da prática?

Procuramos verificar o significado e as implicações do Conselho de Classe para a otimização da aprendizagem do aluno, a partir da observação dos conselhos realizados na escola.

O Conselho de Classe busca um espaço de expressão de análises e decisões coletivas. É no Conselho de Classe que as informações obtidas quanto à aprendizagem do aluno, que usualmente são apenas "traduzidas" sob forma de conceito, nota, níveis etc, deveriam constituir-se em indicadores para orientação e condução do processo de ensino. Assim, a discussão se ancoraria na análise do projeto pedagógico e do processo de trabalho, das informações obtidas sobre como o aluno está avançando em seu processo de apropriação e construção do conhecimento, com vistas a que se estabeleçam as prioridades e propostas de ação capazes de garantir a aprendizagem do aluno. Porém o que geralmente podemos perceber é que os Conselhos de Classe reduzem suas finalidades ao poder de decisão quanto à aprovação ou reprovação do aluno, com base nos conceitos obtidos, o que revela a primazia da função classificatória da avaliação.

Acreditamos que práticas docentes que levem apenas a decisões sobre quem fica retido e quem progride são reducionistas e refletem uma visão distorcida da finalidade da avaliação.

Argumentamos que o professor deveria encontrar no Conselho de Classe uma oportunidade para uma análise do desempenho do aluno em conjunto com os profissionais da escola. Desta forma, a responsabilidade da avaliação deixaria de ser individual e passaria a ser coletiva, e o aluno seria avaliado globalmente.

Outro aspecto a observar é a ausência de participação dos alunos, ou seus representantes, no Conselho. De acordo com Dalben (2004) sua ausência pode ser explicada por motivos históricos. O Conselho foi incorporado às práticas pedagógicas na década de 1970, época em que predominava um modelo autoritário de escola e a avaliação era concebida como um processo externo, classificatório e individualista.

2.2.1.1 - Conselho de Classe: como acontece e qual o seu significado

A observação participante nos Conselhos de classe nos permitiu o acompanhamento da ação pedagógica desde maio de 2006 até julho de 2007.

Conforme informado na metodologia deste trabalho o Conselho de Classe

acontece a cada final de bimestre. Os conselhos de classe acompanhados em 2006/2007 aconteceram de acordo como cronograma discriminado nos quadros a seguir:

Quadro 3 - Cronograma – Conselho de classe 2006

Nível de ensino	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre
Fase Intr. e Fase 1	09-05	31-07	11-12
Fase 2	10-05	01-08	12-12
Fase 3 e Fase 4	11-05	02-08	13-12

Fonte: Arquivo da Escola

Quadro 4 - Cronograma - Conselho de classe-2007

Nível de ensino	1º Bimestre	Nível de ensino	2º bimestre
Fase Int. e Fase 1	19-05	Fase 1 e Fase 2	12-07
Fase 2	20-05	Fase 3 e Fase 4	13-07
Fase 3 e Fase 4	21-05	Fase Int.	13-07

Fonte: Arquivo da Escola

Como podemos perceber, os conselhos acontecem separadamente, por fases. As datas seguem afixadas no quadro da biblioteca da escola.

Os alunos são dispensados das aulas logo após o recreio (das 15h às 15h20 min) e o Conselho de classe às 15h30. Reúnem-se as professoras, supervisora, diretora e vice-diretora durante 2 horas. Nos primeiros Conselhos de classe observados (09/05 a 11/05/06) a supervisora distribuiu três textos retirados da revista Nova Escola que tinham como tema: “O poder da observação”²⁸; “O que é ser criativo”²⁹ e “A Mágica de ler e escrever”³⁰. Os textos foram lidos e em seguida foi dada a palavra a diretora que pediu as professoras que falassem

²⁸ NOVA ESCOLA On-line- Cresça e aconteça.htm. Edição nº 152, Maio 2 002.

²⁹ NOVA ESCOLA On-line- Cresça e aconteça.htm. Edição nº 153, Junho/Julho 2 002.

³⁰ NOVA ESCOLA On-line- relaxar- s e.htm.

de suas turmas. As professoras abriram seus diários e a partir dos conceitos obtidos por seus alunos fizeram as suas considerações. Os conceitos estabelecidos pela escola para informar o processo de aprendizagem dos alunos são:

- **A – (Excelente)** Para alunos que alcançaram com êxito os objetivos de estudo;
- **B – (Bom)** Para os alunos que alcançaram satisfatoriamente os objetivos de estudo;
- **C – (Regular)** Para os alunos que alcançaram parcialmente os objetivos de estudo.

As professoras, ao falarem de seus alunos, diziam “quem perdeu média”. Ao serem questionadas sobre o que seria “perder média”, disseram que se tratava dos alunos com conceito C, os não satisfatórios. Insistindo na pergunta sobre o que seria “não satisfatório” ou C, as professoras responderam:

[...] A gente faz uma tabela. Quem tirar 8,0 a 10 é aluno A; quem tirar 5 a 7,9 é aluno B e quem tirar abaixo de 5 é aluno C (Professora D-Conselho de classe) .

A partir da fala das professoras podemos constatar que o processo avaliativo ainda guarda estreita relação com a quantificação dos resultados, ou seja, não corresponde ao processo avaliativo proposto pelo ciclo.

A respeito do assunto, Esteban (2006) declara:

[...] A quantificação exige o fracionamento da totalidade em partes simplificadas, limitando o máximo o campo de estudo, eliminando tudo que não seja observável (p. 111).

Entendemos que a ruptura necessária da avaliação quantitativa para avaliação qualitativa ainda se encontra no campo teórico. Como nos diz (FREITAS apud VILLAS BOAS, 2002), é necessário romper com a postura avaliativa que se legitima em apenas duas faces, a instrucional e a comportamental, deixando de considerar que estes aspectos ocorrem em dois planos: o formal que se caracteriza pelas técnicas e procedimentos visíveis e o informal, que se situa no plano dos juízos de valor que permeiam os resultados das avaliações.

As declarações das professoras e os documentos analisados (diários de classe e boletins) trazem à tona a necessidade de um maior aprofundamento teórico por parte das professoras, ou seja, debruçar-se de maneira sistemática e reflexiva sobre a teoria e assim, tomar consciência da sua pertinência para o aprimoramento da ação educativa.

Os diários de classe refletem notas mascaradas de conceitos, ou seja, as professoras dão notas de 1 a 10, fazem a média aritmética e as traduzem para conceitos. Os conceitos C são registrados com caneta vermelha.

Assim, parece que as professoras ainda não conseguem encontrar uma prática avaliativa que ultrapasse os limites da quantificação.

Constatamos que nos Conselhos de classe observados a supervisora tomava nota dos alunos considerados C para “possível intervenção” no processo de aprendizagem e tentava a todo o momento trazer as discussões para a compreensão da visão integral do aluno.

Logo após a exposição dos conceitos dos alunos, as professoras teciam considerações em relação aos alunos C. Tais considerações remetiam a aspectos comportamentais, atitudinais, bem como a observações relativas a desequilíbrio familiar, neurológico ou social.

[...] Os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam ter um atendimento especial. Eles têm dislexia, dislalia, problemas emocionais, neurológicos. Eu estudei um pouco disto. A Rafaela, por exemplo, o pai é alcoólatra e vive preso. Não tem jeito de aprender tadinha. Ela não faz nada. Não traz os deveres. Se continuar assim, vai ficar retida (Professora H - Conselho de classe).

A supervisora intervém procurando levar o grupo a refletir sobre as possibilidades de criação de mecanismos dentro da sala e da escola que dêem suporte a estes alunos. Afirma a supervisora que cada um tem um tempo de aprendizagem, mas que não significa que não se deva investir neste aluno para que ele avance o máximo que ele puder.

Uma das professoras presente se exalta com o comentário da supervisora e afirma que em uma sala com 25 alunos é muito difícil fazer um trabalho diferenciado.

[...] Eu acho muito difícil mesmo, conseguir que todos os alunos alcancem o mínimo. É justamente por cada um ter um tempo que deixa agente doida. Tinha que ter um acompanhamento dos pais, por que eles vêm em cima da gente. Tinha que ter um professor recuperador, aí sim, eles poderiam conseguir (Professora E - Conselho de Classe).

Percebemos a dificuldade que as professoras têm de trabalhar com turmas heterogêneas. Acreditam que as diferenças geram obstáculos. A organização escolar por ciclos propõe justamente o contrário, ou seja, que devemos trabalhar com as diferenças e estimulá-las e assim teríamos um ambiente de aprendizagem muito mais rico, cooperativo e solidário. Estebam (2006) diz que a partir da homogeneização das turmas a escola busca a homogeneização de comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a idéia de um único significado para várias informações, contribuindo assim para o processo de exclusão.

Meirieu (2004) tem uma posição importante sobre a necessidade de superar certos tipos de diferenças:

[...] Seria perigoso viver a diferenciação como uma maneira de quebrar, dobrar qualquer dinâmica coletiva, ou de individualizar como uma maneira de “respeitar” as diferenças e encerrar as pessoas nisso. Quanto a mim, eu “não respeito” as diferenças, digo isso com muita simplicidade, eu dou conta das diferenças... O que é completamente diferente. Isso quer dizer que, se alguém não consegue aceder ao pensamento abstrato, por exemplo, não vou entrar em uma posição que consiste em dizer “Eu respeito sua diferença, ele não consegue aceder ao pensamento abstrato, portanto não lhe forneço senão pensamento concreto”. Eu dou conta das diferenças, isto é, eu levo em conta o nível em que ele está, mas vou ajudá-lo a progredir (MEIRIEU *apud* PERRENOUD, 2004, p. 47-48).

Hoffmann (2006) considera que não cabe ao professor estabelecer diagnóstico clínico-patológico, pois as aprendizagens dos alunos coexistem em dimensões diferentes. Sendo assim, a prática de prejudicar os alunos antes mesmo de conhecê-lo em profundidade, através de classificações genéricas pode levar a rotulações precipitadas de “dificuldade de aprendizagem” ou pior, deficiências.

Segue o depoimento de uma professora que reclamou da necessidade de apoio dos pais para conseguir sucesso em sua prática.

A professora diz:

[...] Eu estou cansada de chamar os pais para conversar, para as reuniões... Mas quem deveria vir, nunca aparece, são sempre os mesmos pais que não precisam que vem. Eu tento, mas não dou conta sozinha. Os pais têm que ajudar. É papel deles educar. Eu chamo, peço para ajudar nas tarefas e às vezes, de acordo com a criança, se ela pode ou não, eu peço á mãe para ver se pode colocar em uma aula particular. Mas, se não der em nada, eu lavo minhas mãos (Professora H - Conselho de classe).

Esta fala destaca a tendência das professoras para responsabilizarem os pais pela

falta de aprendizagem dos alunos na tentativa de envolvê-los na busca de soluções.

Os demais Conselhos de Classe observados no ano de 2006 foram os Conselhos de Classe do último bimestre (4º. bimestre) que tem o papel fundamental de decidir quem avança e quem fica retido. De acordo com a proposta de ciclo em Minas Gerais a retenção só pode ocorrer na fase 2 e na fase 4.

O número de alunos retidos na Escola Estadual Sol Nascente no ano de 2006, foi de 23 alunos, sendo 8 na fase 2 e 15 na fase 4. Este número pode ser considerado baixo visto que a escola tem 204 alunos matriculados nestas fases.

As professoras entendem ser necessário o aluno ficar retido por motivos diversos: psicológicos, neurológicos, familiares, e também por falta de pré-requisitos.

No conselho de classe observado (11/12/06) uma das professoras mostrou-se indecisa quanto ao conceito que iria atribuir.

[...] Eu queria opinião de vocês se eu deixo retido o José, ele não alcançou todos os objetivos, mas ele vem melhorando. Eu não sei o que fazer. Eu tenho medo de deixar ele ir para a Fase 3 e as professoras depois reclamarem que ele não podia ter ido. Eu não sei o que eu faço. (Professora G - Conselho de classe).

Após esta fala a supervisora e a diretora intervêm tentando fazer uma análise dos progressos dos alunos. Logo em seguida a diretora diz a professora que esta é uma decisão dela, que somente ela será capaz de saber se o aluno está preparado ou não para seguir.

A angústia da professora se reflete em seu rosto e no dia seguinte a professora se pronuncia a favor da aprovação do aluno. Observamos neste depoimento que a professora oscila entre uma avaliação classificatória, certificativa, com vistas a terceiros e uma avaliação formativa. Ela demonstra claramente a intenção de entender o movimento de aprendizagem do aluno, procurando demonstrar que houve avanço, porém teme a opinião das professoras da Fase 3.

Perrenoud (2004) tem a seguinte opinião:

[...] o contrato do professor, em qualquer ciclo, é receber os alunos como são e avançar na direção dos objetivos da escolaridade obrigatória, nem mais, nem menos. Não se evitarão as expectativas inconfessáveis, as decepções, os julgamentos severos do tipo "Eu me pergunto o que eles lhe ensinaram antes". O profissionalismo consiste em fazer com os alunos, tais como eles são, o trabalho de formação, e em continuar este trabalho (p.121).

Percebe-se que a avaliação qualitativa nem sempre deixa explícito o quanto o aluno se aproxima ou distancia dos aspectos que são valorizados. Surge o conflito de como fazer para dar visibilidade aos processos de conhecimento dos alunos, processos que professores valorizaram positivamente, mas que não se encaixam ainda no padrão estabelecido?

Estebam (2006) nos diz que os professores e alunos acabam aprisionados pela lógica seletiva da avaliação que tem como o objeto o ensino e não a aprendizagem.

Os Conselhos de Classe na Escola Estadual Sol Nascente em sua maioria diferem apenas quanto ao número de participantes e mantêm a mesma lógica. Ou seja, em nossa percepção, não ocorrem mudanças significativas na condução dos Conselhos. Acreditamos que o Conselho de Classe ganhará novo sentido se vier a se configurar como espaço não só para análise do desempenho do aluno, mas, também como espaço para refletir sobre o desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa, pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais). Para que se efetive com tal sentido, é necessário haver uma intencionalidade comum entre os agentes da organização escolar, representativa de um projeto coletivo que leve a impulsionar a discussão para além de se buscar o consenso no momento do Conselho de Classe. Interessa buscar espaços mais produtivos para discussões aprofundadas e instaurar Conselhos de Classe que não avaliem apenas alunos e alunas, mas todo o ensino - aprendizagem.

Na nossa percepção, os conselhos de classe deveriam ser espaços privilegiados de trocas entre os professores no sentido de levar à otimização da aprendizagem. É um espaço do qual os professores precisam se apropriar para decidir com seriedade quanto a futuras estratégias pedagógicas. Não deviam ser utilizados apenas para questões de natureza burocrática ou para solucionar relacionamentos entre alunos e professores. Os conselhos de classe deveriam ser espaços de diálogo entre diferentes profissionais que atuam na escola, possibilitando assim uma reflexão sobre o que faz a escola em prol do crescimento do aluno, no plano intelectual e afetivo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS RESULTADOS

No discurso das professoras, procuramos investigar a percepção que as mesmas têm sobre a avaliação que praticam, tomando como referência a proposta da escola organizada por ciclos.

A análise de dados seguirá a ordem das perguntas das entrevistas e progressivamente, serão feitas conexões com o referencial teórico construído.

3.1 - Ciclos

Analisamos neste capítulo como as professoras da Escola Sol Nascente se apropriaram do sistema de ciclos, quais foram as dificuldades encontradas e quais são os objetivos de final de ciclo necessários à promoção do aluno para o próximo ciclo. Buscamos no âmbito do funcionamento e da organização perceber como acontece esta forma de organização escolar.

3.1.1 - Apropriação dos ciclos pelas professoras

A imposição da SEE/MG de implantação dos ciclos a partir de 2002 remete a discussões ocorridas no governo anterior. Dentre as ações promovidas destacamos: 1) a organização de fórum - Fórum Mineiro de Educação - realizados em 1988 e em 2001; 2) a organização e distribuição de textos de autores e educadores como: Neidson Rodrigues, Miguel Arroyo dentre outros. Estes textos foram divulgados na rede estadual de ensino e discutiam temas ligados á democratização de oportunidades educacionais, ao papel da escola e do educador, à organização dos tempos escolares, à avaliação como instrumento de aprendizagem. Dentre as ações educacionais do governo de 2002-2006 destacamos o Fórum Mineiro de Alfabetização, em parceria com o CEALE, que discutiu temas ligados à alfabetização e apropriação do conhecimento. Professores alfabetizadores foram convidados a participar e divulgar os resultados entre seus pares. Cada escola enviou um professor

alfabetizador como representante.

Neste trabalho, analisamos a apropriação da proposta dos ciclos através dos enunciados das professoras. Nas falas das entrevistadas, observamos que há enunciados que demonstram a apropriação da proposta do ciclo em diferentes níveis de compreensão. Em um primeiro momento, constatamos que algumas falas se repetem, reproduzindo o discurso da SEE/MG. Entendemos que estas falas são incorporadas no discurso das professoras por serem indicativos de saberes profissionais. Cria-se então uma fala pedagogicamente adequada, politicamente correta, mas que nem sempre contribui para a compreensão teórica-conceitual do tema. Porém estas falas não são unânimes. É possível apontar resistências à implantação dos ciclos.

Percebeu-se na escola pesquisada que a proposta dos ciclos foi discutida de maneira superficial, em poucas reuniões de 2 horas em que foram lidas, os cadernos de orientação do Ciclo Inicial de Alfabetização, as resoluções nº469/03, nº. 521/04 e as orientações nº. 01/2004 (Já mencionadas anteriormente).

A maior parte das professoras demonstra bastante resistência à proposta dos ciclos por entendê-lo como uma “promoção automática”, ou seja, os alunos avançam sem se apropriarem dos conhecimentos necessários. Ainda existe uma tendência bastante forte de vinculação da aprendizagem ligada à **necessidade de pré - requisito**, não havendo espaço para retomar conteúdos no ciclo seguinte. Tal postura guarda estreita relação com o sistema seriado, já que a necessidade de pré-requisitos organiza o avanço da exposição dos conteúdos e não o avanço da aprendizagem, pois não há retomada das dificuldades apresentadas.

A professora E, ao falar sobre a implantação dos ciclos na primeira etapa do ensino fundamental, expressa o pensamento da maioria dos professores que atuam nessa escola.

[...] Nós chegamos na escola no princípio do ano e aí fomos informados que seria ciclo. Porque nós optamos pela seriação. Eu acho a proposta do ciclo linda. Mas não funciona. É só no papel. Não tem apoio [...] tivemos uma reunião bem superficial [...] Recebemos os cadernos de orientação e cada um leu por si [...] No meu entendimento ciclo é não ter reprovação (Entrevista - Professora E).

Percebemos que no contexto da Escola Sol Nascente persiste grande insatisfação com a imposição dos ciclos como forma reorganização do tempo escolar. Existe um forte movimento de resistência dos professores que sinalizam para a falta de investimento e suporte

do governo estadual em oferecer a infra-estrutura necessária, bem como contratar professores para o apoio que requer a diferenciação da aprendizagem.

De modo geral as professoras partilham das mesmas idéias, como se vê nos depoimentos abaixo:

[...] O ciclo foi uma proposta assim, de cima para baixo. O governo faz sempre isto [...] Manda as coisas e a gente tem que se virar. Não fazem mais nada [...] não tem investimento. Tudo fica por conta do professor, ele que se vire. (Entrevista - Professora M).

[...] Não temos tempo para encontros [...] se o aluno não acompanha vai para a próxima fase do mesmo jeito. Não tem como recuperá-lo. A gente tenta. Fica um pouquinho depois da aula ou pede a professora de educação física ou ensino religioso para deixá-los conosco nesta hora. Mas o ideal seria termos uma professora que nos ajudasse com estes alunos (Entrevista - Professora D).

[...] O ciclo é um projeto muito bom. A gente não tem é estrutura. A escola está sucateada. Eu já tive contato com o ciclo através do projeto da Fundação Ayrton Sena - Acelerando a aprendizagem. Era muito bom. Sempre tinha reunião. A escola era toda equipada, cada criança recebia 7 livros e a gente tinha a fiscalização da supervisora regional. A gente tinha tudo e dava certo. A gente fazia horta medicinal, bombons caseiros, exposições. Era muito bom. Mas agora não tem nada. Só tem a gente e as crianças. E fica tudo por nossa conta (Entrevista - Professora N).

Tal situação revela uma contradição na política educacional do governo estadual. De um lado o governo adotou, em seu discurso, uma postura de transparência de procedimentos e resultados, de respeito aos ritmos de aprendizagem; por outro lado, não se responsabiliza por oferecer condições que permitiriam a adequada implementação dos ciclos.

É preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão de educação e os problemas a ela relacionados, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas.

Assim, a apropriação da idéia de uma escola em regime de ciclos fica comprometida dadas as contradições vivenciadas no cotidiano escolar. Para além da não reprovação, para além da supressão da evasão, esta discussão precisa ser problematizada pelas escolas na busca de um aporte teórico que leve à compreensão e à sustentação do sistema. Sabemos não ser tarefa fácil, pois requer mudanças de conceitos, de modos de entender a aprendizagem, de ações pedagógicas e das relações que se estabelecem entre professores e

alunos.

Algumas professoras da Escola Sol Nascente acreditam que sem reprovação as crianças não estudam, pois serão promovidas a despeito dos maus resultados. Ao falarem dos ciclos, abordam a questão dos alunos não terem mais responsabilidade com os estudos.

A professora J diz:

[...] As crianças só estudam se tiver nota. Senão elas sabem que vão passar. [...] Elas não tem responsabilidade ainda. [...] E os pais também, eu mesmo estou passando por isto já que a Fase 3 não tem reprovação. Tem crianças que precisam de mais um ano para amadurecer (Entrevista - Professora J).

A fala da professora evidencia a relação de poder existente entre professor/aluno, quando as provas e os testes são utilizados como instrumentos de coação, únicos recursos para incentivarem a aprendizagem. Assim para a entrevistada a avaliação é entendida como forma de medir a aprendizagem a partir de parâmetros pré-definidos que permitem a classificação. Ao entender que a proposta dos ciclos retira a classificação dos alunos, mostra-se insegura quanto à aprendizagem dos alunos.

De acordo com Krug (2002):

[...] memória atenção, consciência e emoção não acompanham o movimento de “voltar atrás” que a escola tradicional propõe com o argumento de criar mais base ou amadurecer [...] o desenvolvimento humano não volta atrás, desenvolve-se sempre a partir da fase em que está (KRUG, 2002: p. 76).

Perrenoud (2000) afirma que uma escola organizada por ciclos não pode se furtar ao dever de avaliar constantemente para transformar suas ações e fundamentar suas decisões e não apenas para informar aos pais.

A fala da supervisora é esclarecedora ao referir-se à resistência das professoras em assumir uma prática diferenciada:

[...] Eu não acredito na escola que nós temos. É tudo um processo de mentira. As professoras vão para as reuniões, a gente discute o assunto, mas depois elas voltam para a sala e não muda nada. Fazem tudo como era feito antes. Eu acho que elas têm medo. Medo de mudar. Eu acho que elas até conhecem a proposta do ciclo, mas isto dá muito trabalho. Então é melhor dar a aula do jeito que sempre foi dado e pronto. Eu vou te falar, eu tô ficando desanimada... Mudar nota para conceito... No meu entendimento conceito também é uma forma de... de distribuir os alunos. Os bons, os ruins [...] Elas corrigem as produções das crianças de vermelho. E olha que nós

trabalhamos como se corrige uma produção de texto. Pegamos as produções da professora L e distribuimos entre elas e fizemos um trabalho de correção. De como deveria ser a correção. Não mudou nada (supervisora - Entrevista).

Assim, percebemos que a identificação com a proposta dos ciclos não se reflete no cotidiano da escola. A prática da Escola Estadual Sol Nascente expressa a não concordância com a progressão automática, sinalizando para a existência de forte resistência somado a indignação das professoras frente à falta de investimento do governo estadual. Cabe ressaltar que as professoras reforçaram a necessidade de apoio das famílias para que a proposta se efetive.

A fala da professora O aponta com maior clareza a resistência apontada pela supervisora:

[...] Eu não concordo com o ciclo não. Se o aluno não aprende, o professor é que é ruim... Se aprende, é bom aluno. O professor é o Cristo. Agora existe a história que escola é para ser feliz. Para mim, escola é para aprender. Lazer é em outro lugar. Aqui é para ser aluno. ... Vai falar isto e você é chamada de velha, tradicional. Eu não tô nem aí. Eu faço do meu jeito. Antes pelo menos, o professor era respeitado e o aluno aprendia. Agora...(Entrevista – Professora O).

Perrenoud (2002) nos adverte da necessidade de refletirmos sobre a nossa prática, para evidenciarmos a cegueira de nossas ações por nos faltarem lucidez, coragem e método. A reflexão tem como principal função fazer um balanço, compreender o que deu ou não deu certo, para que possamos agir com convicção sempre que a ação se repita. O autor nos informa que nenhum profissional está isento da dúvida, não é infalível, contudo há que se ter discernimento para enfrentar o risco do novo com mais satisfação do que com medo.

Como nos aponta Mainardes (2001) podemos observar que mais uma vez a imposição dos ciclos pelo governo de Minas Gerais para a rede estadual de educação foi encarada pelas professoras da “Escola Estadual Sol Nascente” como uma reforma decretada, não levando em conta a opinião de seus atores, talvez por isto gerando forte resistência e descontentamento.

3.1.2 - Dificuldades encontradas

Como mencionamos anteriormente, uma das grandes dificuldades encontradas

pelas professoras para a concretização da proposta da escola se organizar em forma de ciclos é a ausência de apoio e investimentos do Estado.

Os obstáculos apontados pelas professoras são: a) o excessivo número de alunos por turma (25 a 30); b) classes heterogêneas; c) a estrutura física da escola que não favorece a criação de novos espaços de aprendizagem; d) a falta de espaços coletivos para discussões.

Constatamos nos Conselhos de Classe que as professoras demonstram bastante resistência em relação a classes heterogêneas, bem como quanto à permanência de todas as crianças dentro da mesma turma ao longo do ciclo.

A este respeito às professoras nos dizem;

[...] Eu acho a proposta do ciclo ótima. O que eu não concordo é a turma ter de seguir junto. Tem criança que não tem condição de acompanhar a turma da professora G. Elas ficam perdidas lá. É como colocar uma criança do ensino médio no fundamental. Isto eu não concordo. Tinha que ter reprovação para estes alunos (Professora D - Conselho de Classe)

[...] eu também não concordo. Tinha que ter uma turma especial. Não para reprovar e ter que fazer tudo de novo. Mas para continuar de onde parou (Professora E - Conselho de Classe).

Na fala das professoras, ao fazer referência à dificuldade da criança para avançar com sua turma, entendemos uma idéia de passividade da criança frente aos desafios do conhecimento.

A estrutura física da escola, já relatada no capítulo 2, compromete um trabalho diferenciado fora das salas de aula, visto que todas as salas são ocupadas durante os dois turnos, a biblioteca divide espaço com a sala dos professores, os computadores (ao todo 22) que a escola recebeu estão lacrados e guardados na sala da supervisora desde o início do ano de 2006 por falta de uma sala para instalação, a quadra de esportes está sempre ocupada pelas aulas de Educação Física. Sendo assim, todo o trabalho pedagógico se limita à sala de aula.

A fala das professoras sobre a importância de um espaço coletivo permanente revela proximidade com o pensamento de Feres (2000) já citado neste trabalho. Os tempos coletivos, destinados às reuniões pedagógicas e de estudo são poucos, sendo que durante o ano de 2006 foram realizados apenas 6 encontros. Os encontros são feitos no mesmo formato dos conselhos de classe. Após o recreio os alunos são dispensados e assim as reuniões acontecem de 15h30 às 17 horas.

Esse foi o caminho encontrado pela direção da escola par viabilizar encontros

pedagógicos e administrativos, visto que o estado não deixa espaço na carga horária do professor para encontros, não há um tempo em que os professores se encontrariam sem ônus para os cofres públicos. Assim, fica comprometido o trabalho pedagógico que perde contribuição significativa para o desenvolvimento dos processos escolar.

Outra dificuldade mencionada pelas professoras da Fase 2 seria o desconforto em relação à avaliação externa³¹. Acreditam estas professoras estarem sendo prejudicadas em função da não permanência das professoras durante o ciclo, pois são julgadas pelo resultado dos alunos que estão com elas há apenas 1 ano.

[...] Eu não acho certo a gente ser avaliada pelo desempenho de alunos que estão com a gente só este ano. Eu conheço 4 professoras amigas minha que os resultados não foram satisfatórios e não conseguiram novo contrato. Eu não sei como eu vou fazer. Eu tenho alunos que não vão. O ciclo está complicado. É como eu falei, tinha que ter uma turma especial para estes alunos (Entrevista concedida pela professora I em 10/05/07).

Lembremos a fala de Cury (1988, p. 77) que nos alerta que a avaliação externa pode levar à perda de identidade das escolas, uma vez que tende a imprimir a unificação dos currículos para atender às exigências colocadas como padrões de qualidade.

Acreditamos que tal avaliação tende a atribuir a responsabilidade pelos resultados obtidos unicamente às instituições escolares e seus professores, não considerando as condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Afonso (2000) afirma que nas entrelinhas dos discursos de reforma que fazem apelo a excelência, à eficiência, à eficácia, necessários em função da descida do rendimento escolar em classificações de exames nacionais ou internacionais tem levado à opinião pública ao descrédito e a responsabilização das instituições escolares (APPLE, 1993, p. 236 apud AFONSO, 2000, p. 910).

O incentivo dado a projetos que visam o trabalho voluntário nas escolas, através

³¹ A avaliação externa ou Avaliação Censitária ou universal foi realizada em 2006 para todas as crianças da rede Estadual de Educação que estivessem na Fase II. A avaliação foi elaborada e analisada pelo CEALE-UFMG, ocorreu nos dias 08 e 09 de agosto de 2006. A UFJF através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) fez as correções. A avaliação classificou os alunos em níveis. Baixo rendimento (17,4%) - alunos que lêem e escrevem somente palavras isoladas, Intermediário(61,1%) - Alunos que lêem e escrevem frases e evidenciam alguma capacidade de letramento e recomendável (21,5%) -alunos que lêem e compreendem textos. Os alunos do intermediário vão participar do Programa Intensivo de Educação que será desenvolvido em 2007 para que ao final do ano todos os alunos tenham obtido padrão de leitura e desenvolvimento esperado para a 4ª série (Vanessa Guimarães: 19 de outubro de 2006). Os alunos considerados como os de baixo rendimento ficam retidos na Fase 2. Até setembro de 2007 nenhuma providência havia sido tomada para que acontecesse o Programa mencionado.

do discurso de solidariedade, não passa de uma tentativa de desresponsabilização do Estado com relação ao ensino público e desqualificação dos professores.

Na proposta de ensino em ciclos, a avaliação ganha destaque. As regras foram alteradas. No plano da prática, porém, acontecem fatos não previstos. De acordo com as orientações da Secretaria Estadual de Educação, as professoras deveriam permanecer com a mesma turma durante todo o ciclo inicial de alfabetização, para garantir a continuidade do processo de aprendizagem. Contudo na escola Estadual Sol Nascente apenas duas professoras optaram por permanecer com a mesma turma durante o ciclo inicial e o complementar. Ambas as professoras estão lecionando no Ciclo Complementar de Alfabetização e não no Ciclo Inicial de Alfabetização, onde acontece a avaliação censitária.

A esse respeito a resolução nº. 521/04 traz algumas considerações em favor da permanência das mesmas professoras na primeira e segunda fase do ensino fundamental, ou seja, a professora teria que caminhar com os alunos da fase introdutória até a fase 2. A seguir, a professora do ciclo complementar ficaria com os alunos da fase 3 até a fase 4.

Entretanto, percebemos que a maioria das professoras não concorda com essa orientação, em geral preferem permanecer na mesma fase, atendendo a novos alunos. Assim, o que se percebe é que o somatório de vários fatores, como os já mencionados acima, levam à não adesão à proposta, contribuindo para que o ciclo seja percebido, interpretado e vivenciado de forma distorcida.

3.1.3 - Objetivos de final de ciclo

De acordo com a Orientação da SEE/MG nº. 01/2004 e a Resolução nº. 469/2003, a abordagem dos conteúdos deve compreender conceitos, procedimentos gerais e específicos dos diferentes campos de conhecimento. Espera-se que capacidades cognitivas e sociais básicas e atitudes socialmente relevantes para a compreensão da realidade sejam desenvolvidas de forma significativa e contextualizada.

Ainda de acordo com o documento mencionado acima o trabalho realizado nas classes de seis anos deverá promover a inserção das crianças no mundo da escrita, por meio de vivências que estimulem o contato com as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando a percepção de sua função social, mesmo antes de terem adquirido o domínio do ler e escrever. Portanto o foco da proposta dos ciclos de alfabetização não é esgota nas

capacidades lingüísticas, porém com a consolidação da capacidade lingüística é possível combinar com propostas de outras áreas de conhecimento, favorecendo uma abordagem interdisciplinar.

Em todas as fases o processo de alfabetização será privilegiado, esperando-se que ao final de três anos os alunos apresentem atitudes favoráveis à leitura; capacidade de compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções em diferentes gêneros; capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação; atitude de respeito à diversidade de forma de expressão oral manifesta pelos colegas, professoras, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar; capacidade de usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variabilidade lingüística.

Para dar conta das capacidades enunciadas acima, percebemos que a tarefa da escola em matéria de linguagem oral e escrita é complexa, contínua, sistemática e coletiva. No entanto, constatamos na Escola Estadual Sol Nascente que as professoras trabalham de forma bastante solitária. Cada uma se apropria das idéias lançadas nas reuniões à sua maneira, sem realmente estabelecerem alterações significativas na prática da sala de aula e também sem desenvolverem uma postura reflexiva para a construção do trabalho coletivo. A troca de material didático entre elas é feita através do estêncil mimeografado para todas da mesma fase, porém sem prévia discussão do objetivo da tarefa.

Percebemos então, no caso da Escola Estadual Sol Nascente, que o espaço para decisões coletivas fica quase sempre circunscrito ao conselho de classe.

Constatamos através das entrevistas que é quase unânime a fala das professoras sobre quais seriam os objetivos para o final do ciclo no que diz respeito à alfabetização.

[...] É saber ler e escrever e interpretar. Não é só decodificar os códigos, juntar ba com la e formar bala, é interpretar mesmo (Professora I)

[...] É saber interpretar. O aluno tem que interpretar. Ele tem que ter uma boa interpretação para poder dar continuidade. Leitura e interpretação para dar continuidade às outras matérias (Entrevista -Professora J).

[...] É interpretar. É saber ler o mundo mesmo. Eu dou vários textos para interpretar. Acho que isto ajuda. Nada de preocupação com gramática. É o básico mesmo. É ler sem gaguejar e entender o que leu. Não adianta ele ler tudo e depois você pergunta o que ele leu e ele não sabe (Entrevista-

Professora N).

[...] É saber ler e interpretar. Eu acho que o modernismo tem coisas boas, mas o tradicional também tem. Eu fui alfabetizada no tradicional, a gente não esquece. Eu sei o que é sujeito, verbo. Hoje... eles não sabem fazer uma análise sintática e se a gente ensina é chamada de tradicional. Mas eu dou assim mesmo. Tem que saber escrever direito (Entrevista-Professora O).

Assim, o que se constata é que de um modo geral as professoras acreditam que é preciso superar a decodificação de códigos gráficos e ainda tateiam quanto à maneira de alcançar tal objetivo.

Apesar das professoras terem recebido da supervisora o texto sobre as capacidades (já mencionada anteriormente) a serem desenvolvidas quanto a compreensão da escrita e leitura, nenhuma mencionou-as como um norte para definir quem alcançou ou não os objetivos de final de ciclo.

Lembramos o ponto de vista de Soares (2004), que afirma estarmos presenciando a “perda de especificidade de alfabetização” o que estaria redundando em superposição de letramento e alfabetização.

Assim Soares (2004) afirma:

[...] O fato de que o problema da aprendizagem da leitura tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala de método de alfabetização, identifica-se imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos - sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método (SOARES *apud* CADERNO DE ORIENTAÇÃO - CEALE/UFMG, nº 1, p.11).

Percebemos então uma tensão entre a crença nos métodos tradicionais e as novas teorias, dentre elas a teoria psicogenética. Entretanto constatamos que a supervisão pedagógica, a direção e os professores têm se empenhado em buscar alternativas que levem os alunos a vencer dificuldades. De modo geral as professoras ficam com alguns alunos durante o horário da Educação Física para dar-lhes atenção especial, e também em algumas vezes

depois do horário; pedem à professora eventual que faça o mesmo, bem como solicitam constantemente o acompanhamento e apoio da família nos estudos em casa.

As professoras de Educação Física, bem como as regentes, não consideram este acompanhamento durante as aulas de educação física uma solução adequada, visto estar sendo retirado das crianças o direito a uma atividade importante para uma vivência corporal plena, porém este reforço tem constituído uma das alternativas possíveis.

Procuramos mostrar, ao longo desta análise, que o contexto da Escola Estadual Sol Nascente é perpassado por muitas contradições. Ao mesmo tempo em que se defende uma educação centrada nos sujeito-aprendiz, privilegia-se a transmissão de informações como tarefa maior do professor, sendo a formação moral embutida em regras de convivência e a socialização. A fala das professoras que desejam formar sujeitos que saibam interpretar o mundo é confrontada com outras que desejam um saber conteudista, tradicional. Talvez, no entendimento das professoras, a noção de ensino esteja muito comprometida com a noção de transmissão de conhecimentos, porém a noção de aprendizagem encontra eco na construção dos conhecimentos e nas aprendizagens significativas, pelo menos no plano do discurso.

As professoras em nossa pesquisa revelam compreender que somente normas não garantem as mudanças na escola: É necessária a conscientização, a vontade e o compromisso dos atores envolvidos para que a mudança realmente se efetive.

Apesar de todas as dificuldades encontradas para que a proposta do ciclo se efetive, algumas professoras tentam experimentar novas práticas em suas salas de aula, mesmo que timidamente; no entanto estas tentativas se dão de forma isolada não repercutindo em um movimento de mudança global.

Faltam espaços coletivos de reflexão, pois, como afirma Dalben (1999, p.107) estes permitem “[...]clarear conflitos e articular ações, de modo a não perder de vista a riqueza de divergência e da diferença de pontos de vista para a proposição de projetos originais concretos”.

Portanto, mudanças acerca da organização escolar, do processo de construção de conhecimento e dos processos de avaliação precisam ser problematizadas freqüentemente para que se organize uma equipe de trabalho que articule seus posicionamentos e suas práticas em uma mesma direção.

3.2 - Avaliação na Escola Sol Nascente

Como já mencionado no tópico anterior, a escola vem encontrando dificuldades para implementar a proposta de ciclos de aprendizagem. De maneira geral as professoras defendem a necessidade de reprovação, ancoradas em discursos que remetem à importância da homogeneidade dos alunos e dos pré-requisitos para cada etapa. Sendo assim, percebemos que a proposta de ensino por ciclos não foi incorporada pelas professoras, revelando um desconhecimento ou falta de apropriação da proposta, bem como desconhecimento do processo de aquisição do conhecimento.

Entendemos que a avaliação, parte integrante do processo educativo, precisa ser redimensionada frente à proposta da escola organizada por ciclos.

Procuramos então reconhecer na fala dos professores enunciados que remetem à concepção de avaliação.

Assim, apresentamos a seguir reflexões acerca da avaliação pensada e praticada pelas professoras, instrumentos utilizados, estratégias de recondução do processo e finalmente a maneira pela qual a avaliação é informada aos pais e alunos.

3.2.1 - Funções da avaliação

Em todas as falas a avaliação é vista como fundamental na aprendizagem, porém em níveis diferentes. Às vezes as professoras associam avaliação ao sistema de medidas, ou seja, de atribuição de notas; outras vezes, associam-na ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos e finalmente, à necessidade de informar e tornar visível o conteúdo ministrado.

As falas abaixo retratam a opinião das professoras sobre a função da avaliação.

[...] A avaliação é importante para a gente saber se o aluno aprendeu. Depois da provinha, ou teste eu ando com a matéria ou tenho que voltar, caso eu veja que muita gente não entendeu. Mas não é só prova não. Eu avalio o caderno, o dever, a participação (Entrevista-Professora E).

[...] A avaliação é para saber quem sabe e quem não sabe ainda. Eu acho que avaliação tem que ter nota, sim. Como saber se o aluno é bom ou não apenas por um relatório ou agora por conceitos. Eu tenho a nota deles no meu caderno para mostrar para os pais. Senão eles não entendem. Então se

alguma mãe vem me perguntar por que o filho dela é C eu tenho tudo anotado. Os testes eu dou sempre que acabo de dar uma matéria. Eu guardo tudo. Se o aluno não vai bem eu repito a matéria e dou uma nova chance para ele. E no final do bimestre eu dou uma prova. É estimulante para o aluno saber que ele vai ter um prêmio com os seus estudos. Seja uma nota ou até mesmo um diploma. Agora se não tem estímulo, o aluno não estuda (Entrevista-Professora F).

[...] A avaliação para mim, serve para mostrar para os pais o que o aluno aprendeu. Por que eles cobram. Eu conheço todos os meus alunos. Eu sei se ele não está bem em matemática ou em português. Mas para os pais tem que ter a prova. Então no final do bimestre eu faço uma prova com tudo que eu ensinei no bimestre. Mas eu ajudo eles na interpretação das perguntas, porque às vezes é a gente que não soube escrever muito bem. Assim... não ficou claro o que a gente queria (Entrevista - Professora J).

[...] A avaliação é para dar uma satisfação. Pois na verdade essas avaliações que a gente faz não medem o que realmente o que a criança aprendeu (Professora B - Questionário)

[...] A avaliação é para a gente ver onde o aluno está. Por exemplo, na primeira semana de fevereiro a gente fica com as crianças fazendo várias atividades para ver onde eles estão. Depois a gente passa o resto do mês de fevereiro e também de março fazendo atividades daquilo *que a gente viu que eles não sabem*. Depois de dois meses, aí já é demais! a gente segue com a matéria (Entrevista - Professora D).

Percebemos que segundo as professoras a avaliação tem três funções: diagnóstica, orientadora, certificativa.

A função diagnóstica consiste em fornecer indicativos sobre o grau de aprendizagem dos alunos para novas proposições de ensino.

Perrenoud (1999) identifica que a avaliação situa-se no centro de um importante octógono, a partir do qual são deduzidas outras funções da avaliação: 1) Organização dos planos de estudo; 2) Nos acordos, controle e política institucional; 3) No contrato didático; 4) Nos métodos de ensino; 5) Na organização das turmas; 6) Nas relações entre família e escola; 7) Nas satisfações pessoais e profissionais e 8) No sistema de seleção e orientação.

O que se percebeu na Escola Estadual Sol Nascente foi que a avaliação diagnóstica feita pelas professoras da escola não comunga com o proposto no discurso oficial da SEE/MG. No discurso oficial da SEE/MG a avaliação diagnóstica é vista como parte do processo de ensino-aprendizagem e apregoa-se a necessidade de superar a não aprendizagem através de dispositivos de (re) orientação e (re) agrupamentos. Porém o que se constatou foi que as práticas pedagógicas da Escola Estadual Sol Nascente, após as avaliações, não se

ancoram em (re) agrupamentos na busca de uma diferenciação da aprendizagem e sim no que Hadji (2001) chamou de (re) orientação através de remediação.

Hadji (2001) apresenta uma distinção entre regulação e remediação. Remediação sugere uma evocação do vivido, o retorno a uma mesma prática: repetição de uma lição, exercícios do mesmo tipo, etc. Regulação por sua vez sugere promover algo novo: novos contextos, novas situações de aprendizagem.

Perrenoud (1999a) afirma que de nada adianta uma avaliação diagnóstica se não vier acompanhada de uma intervenção diferenciada com a finalidade de recondução do processo de aprendizagem.

A função orientadora da avaliação é voltada para direcionar a ação do professor. Segundo o depoimento de algumas professoras, percebemos que é consequência do diagnóstico, ou seja, ao constatar a dificuldade do aluno as professoras tentam a (re) orientação da tarefa. Perrenoud (1999a) aponta a regulação por tarefas como um dos obstáculos para uma eficaz regulação das aprendizagens, visto que ao dar ênfase à regulação nas tarefas, o professor subestima a regulação da aprendizagem como processo.

A despeito de uma avaliação teoricamente ancorada na perspectiva de uma escola organizada por ciclos, podemos constatar que algumas professoras ainda conservam a idéia de avaliação classificatória, tendo em vista a certificação. De fato, a função certificativa (atribuição de certificados escolares) permanece viva e é considerada importante.

Retomando a fala da professora F transcrita anteriormente percebemos que a professora atribui à avaliação uma motivação extrínseca, ou seja, avalia para mostrar os resultados aos pais e para dar um prêmio ou recompensa ao aluno, sob forma de nota.

O que se constata então é que a avaliação descrita nos depoimentos da professoras se situa naquilo que Perrenoud (1999) chama de avaliação ancorada em “duas lógicas”, não as únicas, mas as principais lógicas do sistema educacional.

Assim, por um lado, a avaliação estaria a serviço da seleção, que:

[...] é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a posteriori, em função da distribuição dos resultados, sem, todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho “menos

ruim” (PERRENOUD, 1999, p.11).

Por um lado, os critérios de excelência então seriam definidos pelos professores que escolhem “quem é melhor e quem é pior ou quem sabe e quem não sabe” produzindo e alimentando desigualdades dentro da escola.

Por outro lado, a avaliação estaria a serviço das aprendizagens, privilegiando o princípio da educabilidade³², ou seja, “todo mundo pode aprender”. Desta maneira, a avaliação se torna:

[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas [...] não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-los a progredir no sentido dos objetivos (PERRENOUD, 1999, p.14).

Esta contradição é visível e fonte de incertezas para os professores.

3.2.2 - Instrumentos de avaliação

Foi constatado através da nossa observação no campo que houve realmente alterações nas práticas avaliativas das professoras. As professoras passaram a trabalhar com a perspectiva de avaliar todo o desenvolvimento do aluno diariamente, o que certa forma comunga com os princípios da avaliação formativa, porém se sentem aprisionadas pela lógica classificatória por não conseguirem atribuir notas a avanços que não podem ser mesurados. É o caso, por exemplo, de aluno que podem realizar, com auxílio da professora tarefas que ainda não conseguem executar sozinhos. Isso remete à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal elaborada por Vygotsky. Na prática, as professoras ainda conservam as provas bimestrais no intuito de tornar visível a verificação e assimilação de conteúdos.

Esteban (2006), faz uma análise de diversas perspectivas desenvolvidas no campo da avaliação e afirma que as proposições positivistas da avaliação estão sendo colocadas em xeque por vários estudiosos do assunto.

Perrenoud (1992b) afirma que para se desenvolver uma avaliação de qualidade é

³² Segundo Fogaça, o princípio da educabilidade, ou seja, a idéia de que todos podem aprender, foi a base dos estudos na área da avaliação na segunda metade do século XX. A partir daí Bloom, Scriven e outros forjaram, na década de 70, os princípios da avaliação formativa, isto é, da avaliação que não se esgota na constatação do rendimento escolar dos alunos (2002, p. 6)

preciso romper com o modo de entender a avaliação que privilegia a homogeneidade dos resultados e procedimentos, visando a criação de hierarquias que se dizem neutras e objetivas.

Vejamos a seguir os instrumentos de avaliação mencionados pelas professoras.

A professora H informou que trabalhava os conteúdos por certo tempo e em seguida realizava um teste. As atividades propostas no teste eram parecidas com as do dia a dia de sala de aula e constantemente enviadas como dever de casa.

As professoras G e M disseram que circulavam na sala para ver o andamento das atividades e assim avaliavam o desempenho do aluno, o que ele sabia fazer sem ajuda, porém davam uma prova ao final do bimestre. Ao serem questionadas como era feito este registro, as mesmas informaram que não havia nenhuma anotação, que elas guardavam os dados na memória.

A fala da professora D reflete os vários modos possíveis de avaliar na prática pedagógica:

[...] Eu avalio o tempo todo. O caderno de dever, as atividades de sala de aula, dou teste, dou uma provinha. Aqueles que não conseguem, coloco com outra criança, explico para turma toda novamente, chamo os pais para me ajudarem, chamo as crianças na minha mesa. Eu tento de tudo até todos conseguirem. A minha turma é muito boa eles todos acabam conseguindo.
(Entrevista - Professora D)

Constatamos que todas as professoras pesquisadas realizavam uma prova bimestral, porém afirmavam que no dia a dia faziam uma avaliação informal constante.

Hadji (2001) em sua análise sobre a avaliação e seus usos na prática escolar afirma que a idéia de avaliação formativa corresponde a um modelo ideal constituindo-se como uma “utopia promissora”. Ainda na percepção de Hadji (1994), o autor considera que dependendo do que se espera da avaliação é que são escolhidas as formas de avaliar. Assim, as intenções definem os instrumentos. A avaliação é sempre multifuncional, distinguindo-se principalmente pela tomada de decisão após a verificação de seu resultado; a essência do trabalho do professor é facilitar a aprendizagem do aluno, sendo assim o que caracteriza a avaliação formativa é a intenção de contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Contudo esclarece:

[...] Não há nenhum instrumento que não pertença à avaliação formativa [...] a “virtude formativa” não está no instrumento, mas sim, se assim se pode

dizer, no uso que dela fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido. (HADJI, 1994, p. 165)

As reflexões de Hadji contribuem para uma melhor compreensão dos processos de avaliação que ocorrem na Escola Estadual Sol Nascente. O fato das professoras estarem buscando novas formas de avaliar não significa que as mesmas tenham superado a avaliação classificatória e seletiva, porém não podemos negar que estejam buscando se aproximar da avaliação formativa, proposta pelos ciclos.

A fala da professora N enfatiza uma avaliação que busca compreender as aquisições feitas pelo aluno:

[...] Eu avalio o tempo todo. Igual na educação infantil. Eu não fico preocupada só com o conteúdo não. Eu vejo tudo que o aluno é capaz e se for preciso eu começo lá do princípio. Eu começo do básico, o básico mesmo, ler, interpretar, as quatro operações matemáticas. Se eles souberem bem isto eu fico satisfeita (Entrevista - Professora N).

A propósito, será que as professoras não deveriam utilizar algumas características da educação infantil, para tornar possível a concretização de uma escola organizada por ciclos?

Acreditamos que várias características da educação infantil poderiam ser utilizadas para a construção de uma escola que se pretende mais democrática. A concepção de temporalidade ampliada, a ênfase no lúdico, a não fragmentação das disciplinas, a importância das artes plásticas, musicais, a importância no movimento, o envolvimento com a comunidade, dentre outros.

A professora L justificou que os seus instrumentos (que ela chama de ferramentas) de avaliação são utilizados com a finalidade de fazer o aluno C conseguir o conceito A. Percebemos então uma inquietação da professora ao relatar que a despeito da utilização de vários instrumentos para avaliar o aluno, não consegue romper com a avaliação tradicional (provas e testes bimestrais).

[...] eu gostaria de encontrar uma forma, uma estratégia de ver se o aluno realmente está aprendendo, ou se ele só está decorando, nas minhas observações eu percebo o avanço do aluno, mas quando chega a prova... nem sempre estes alunos se saem bem. aí eu fico doida. busco nos livros alguma luz para eu me acalmar (Entrevista- Professora l).

Percebemos na inquietação da professora uma nova visão acerca do processo ensino aprendizagem, visto que ao perceber que seus instrumentos avaliativos não dão conta de esclarecer o quanto o aluno avançou e o que precisa avançar, busca apoio em referenciais teóricos sobre a aprendizagem. Tal postura demonstra uma busca pela aprendizagem centrada no educando, que está em consonância com a concepção de aprendizagem destacada pela SEE/MG.

Em síntese, no decorrer desta pesquisa foi possível levantar alguns aspectos da avaliação pensada e praticada na Escola Estadual Sol Nascente.

O que se constatou foi que, apesar de as professoras encontrarem dificuldades em trabalhar com turmas heterogêneas e não promoverem diferenciação da aprendizagem dentro das salas de aula existe uma preocupação constante em levar os alunos a avançar em sua aprendizagem, razão pela qual utilizam todos os tempos que não estão em regência³³ para uma possível intervenção individual.

3.2.3 - A avaliação informada aos pais

Conforme afirma Perrenoud (2004), os pais sentem necessidade de acompanhar seus filhos na vontade de acertar; a preocupação lhes causa uma certa angústia, um certo sofrimento. Os profissionais da educação não devem tomar certas expectativas como invasão, ataque ao seu profissionalismo, nem tão pouco se intimidar e responder a todo tempo a elas. Cumpre dar aos pais informações regulares sobre os avanços e retrocessos de seus filhos para que os mesmos possam acompanhá-los.

Em uma avaliação formativa, contínua, seria impossível ou esvaziado de seu significado dar informações a cada momento avaliativo. Não há como fazer observações em datas fixas, mesmo porque, muitas observações os professores guardam na memória e assim enriquecem a representação que tem do aluno.

A esse respeito, a afirmação de Perrenoud é esclarecedora:

³³ Tempo de regência aqui é entendido como o tempo em que a professora está em sala de aula com os alunos, aqui representado pelos momentos em que as professoras ficam com os alunos após as aulas ou utilizam das aulas de Educação Física para o atendimento individual ao aluno.

[...] A observação formativa alimenta a memória do trabalho do professor. Não se poderia pedir-lhe para formalizá-la e torná-la permanentemente acessível a terceiros. Por várias razões:

-Esta esfera protegida preserva a segurança dos alunos, seu direito ao erro, suas regressões passageiras para estados anteriores do saber;

-Dá aos professores o direito de hesitar, de voltar atrás, de formular outras hipóteses, em suma o direito a “um foro íntimo”;

-Torna possível a negociação entre professores e alunos, sem interferências dos pais, a propósito do trabalho, das exigências, do auxílio e do pedido de ajuda, do contrato (2004, p.134).

O que se constatou na Escola Estadual Sol Nascente foi que a informação sobre o processo avaliativo dos alunos é feita através do registro em boletim e do gráfico de desenvolvimento da turma. O boletim é entregue bimestralmente após uma reunião para a qual são convidados os pais para possíveis esclarecimentos. O gráfico fica exposto no painel da escola.(Anexo 1 e 2)

Observando os gráficos e os resultados dos boletins de 2006, chamaram-nos atenção os resultados finais que ocorreram na Fase 2, da professora B.

Percebemos que as retenções não apresentavam muita coerência em relação aos conceitos emitidos durante todo o ano letivo nem tampouco em relação à proposta dos ciclos. Na visão da SEE/MG só poderiam acontecer retenções se esgotadas todas as formas de recuperar o que o aluno ainda não aprendeu ou se o mesmo não demonstrasse nenhum avanço em relação às aprendizagens. Tal fato foi desconsiderado pela professora B quando optou por reter dois alunos que de acordo com os resultados bimestrais avançaram na aprendizagem. De acordo com os conceitos emitidos, percebe-se que as dificuldades detectadas anteriormente foram sendo superadas.

De acordo com a fala da professora, a seguir, percebe-se que os dois alunos retidos haviam compreendido o sistema da escrita e que estavam alfabetizados, porém era necessário um esforço maior para que a professora compreendesse a sua escrita dada a sua caligrafia.

[...] Estes alunos foram melhorando, mas são muito fraquinhos. Eles já sabiam ler e escrever só que somente eu entendia, mas eram no todo muito fracos e a letra era horrível. Então nós decidimos deixá-los retidos. Inclusive a mãe do João concordou, porque ela não entendia quase nada do que ele escrevia (Entrevista – Professora B).

Entendemos que os conceitos atribuídos aos alunos não deixam claro o que, de fato, os alunos conseguiram realizar e assim não cumprem com a sua função de caracterizar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, daí a necessidade de um parecer descritivo dos avanços e dificuldades das crianças.

Vale salientar que não se trata de afirmar que o fato da professora não indicar possíveis estratégias de superação da lacuna detectada signifique que ela não tentasse desenvolver um ensino adequado e comprometido com a aprendizagem de seu aluno.

O que mais uma vez está se tentando afirmar é que não há entendimento da proposta dos ciclos, bem como do processo de construção do conhecimento. Desta forma, acreditamos que o parecer descritivo detalhado sobre as competências e habilidades das crianças cumpriria melhor a função de informar o desenvolvimento do aluno.

Entendemos que continua ocorrendo na escola uma forma de classificação, mesmo diante da suposta abolição das notas agora transformadas em conceitos, ou seja, os alunos são classificados e mais tarde agrupados de acordo com o que a escola compreende como rendimento ideal.

A diretora e supervisora elaboraram o boletim (anexo 3), que era dividido em três partes. Base Nacional Comum; Parte diversificada; Processo de Formação. A primeira destinada às disciplinas - Português - Matemática - Ciências- História- Geografia - Educação Artística - Educação Religiosa - Educação Física; a segunda parte destinada a Literatura Infante Juvenil e a última destinada a: Atitudes e valores éticos/Compromisso e assiduidade/ Criatividade e criticidade/ Participação da família.

O registro da aprendizagem é feito da seguinte forma: as partes chamadas de Base Nacional Comum e Parte Diversificada são registradas através de conceitos A; B; C, como mencionado na página anteriormente. Processo de formação é registrado com conceitos: AV - Às vezes; N - Nunca; S - Sempre.

Sobre o processo de formação a fala da supervisora trouxe uma questão importante:

[...] Eu acho esta parte do boletim sobre o processo de formação muito falha. Por que, como que eu posso dizer se o aluno tem ou não valores éticos. Os pais ainda não perceberam isto, por que eles pensam somente nos conteúdos, mas se a gente pensar bem, a gente vê que a escola está operando com a lógica de que valores éticos válidos são somente os nossos. Como eu posso colocar às vezes? Qual o referencial eu estou utilizando?(Entrevista-

supervisora).

Diante das questões levantadas pela supervisora, achamos necessário questionar as professoras e constatamos que as mesmas ao registrarem estes conceitos no boletim associam valores éticos aos comportamentos dos alunos dentro da sala de aula, como respeito aos professores e colegas. Esta afirmação é explicada por Perrenoud (2000) que diz que a avaliação na escola fundamental diz respeito tanto às normas de excelência quanto às normas de conduta, sendo assim, a avaliação das normas de excelência influenciam nas norma de conduta e vice – versa.

A professora J afirmou que quando está avaliando estes aspectos pensa no aluno como pessoa humana porque é necessário que a escola dê conta de formar este aluno integralmente para que ele possa agir no mundo e na vida.

O boletim, instrumento de informação dos resultados da avaliação, nos mostra que a escola ainda entende os conteúdos compartimentados em forma de disciplina. Como já mencionado, os conteúdos seguem a lógica da escola seriada, ou seja, cada fase é precedente de outra no sentido de adequar os alunos as respectivas séries considerando a necessidade de aprendizagens prévias para a continuação do trabalho.

Vale ressaltar que o Ofício Circular Nº198/04 que encaminha as orientações sobre o processo de avaliação diz:

[...] Os resultados das avaliações podem ser expressos em notas, conceitos, observações, gráficos e outros. Porém, nenhuma destas formas empregadas pelo professor podem deixar de ser acompanhadas por um momento de reflexão com o aluno, dando a ele a oportunidade de rever e refazer as suas produções. Portanto, esses resultados devem ser uma referência para o aluno, perdendo o caráter de registro definitivo de sua vida (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2004, p.1).

A prática avaliativa realizada na Escola Estadual Sol Nascente comunga em parte com a orientação da SEE/MG, porém se distancia quando não dá chance ao aluno de rever os seus erros e assim emite um juízo definitivo sobre a aprendizagem do aluno.

O que se buscou através destas reflexões foi levantar, descrever e discutir as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola a partir da implantação da proposta dos Ciclos de formação.

3.3 – Considerações finais

O interesse pelo estudo acerca da avaliação realizada depois da implantação da proposta dos ciclos foi motivado pela crença que uma escola não seriada deve organizar o processo avaliativo ancorado em outra lógica.

Assim, os comentários tecidos no decorrer da dissertação, bem como a análise dos dados coletados orientam possíveis respostas para as questões que inicialmente formulamos. Nesse sentido, pudemos perceber a partir das reflexões colhidas na escola que o ciclo, pensado como uma forma de organização escolar mais democrática foi interpretado como mais uma reforma decretada, não acompanhada de investimento na formação continuada das professoras, nem mesmo nos recursos físicos da escola. Assim, o que se constatou foi uma forte resistência à organização escolar em forma de ciclos. A escola não mostrou tentativas de organização diferenciada do ensino seriado. As crianças foram agrupadas pela idade, o que comunga com a forma da organização escolar por ciclos de formação, porém a maioria das professoras opta por permanecer durante todo o ciclo com a mesma fase e não segue com seus alunos como o recomendado para o acompanhamento dos alunos.

Na Escola Estadual Sol Nascente, observamos que os ciclos são vistos com desconfiança, insegurança, frustração e falta de motivação. Isso parece reforçar o isolamento nas ações que deveriam ser coletivizadas, levando os processos escolares a acontecerem de maneira desarticulada.

Grande parte das professoras se mantém apática em relação às mudanças. Perrenoud (2004) aponta que as resistências das professoras em relação aos ciclos se devem à necessidade que sentem, como todo mundo, de uma certa estabilidade; não estão prontas a abandonar hábitos e dispositivos pedagógicos arraigados que, em sua opinião, já provaram que dão certo. Insegurança que na visão de Arroyo(1999) se deve a uma sensação de ameaça, visto que o sistema seriado sempre deu conta de colocar cada coisa em seu lugar: os conteúdos curriculares previamente estruturados, os professores como os únicos detentores do saber dentro da sala de aula, avaliações pontuais e definitivas atribuindo aos alunos a exclusiva responsabilidade de seus sucessos ou fracassos, dentre outras características.

Sabemos que não é tarefa fácil incorporar as “boas idéias”, como a dos ciclos. É necessário ampliarmos as discussões e reflexões na escola para a desconstrução da escola seriada, incorporando novos valores, compartilhando e discutindo nossas experiências, vencendo preconceitos, compreendendo que a educação se faz também com a assimilação de valores, gostos, preferências, incorporação de hábitos, comportamento e posturas.

Porém, é preciso ficar claro que não basta apontar novas idéias: é preciso desmontar o paradigma do ensino como mera transmissão. É preciso perceber que a dilatação dos tempos escolares tem de vir atrelada à idéia de uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações, possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados.

Parece-nos então que um dos obstáculos a ser superado para que a “utopia” da escola não seriada aconteça é compreender como se dá o processo de conhecimento, bem como romper com a crença que o conhecimento se dá de forma linear e por etapas.

Percebemos que na Escola Estadual Sol Nascente existe uma fronteira entre as diferentes etapas: as professoras organizavam seu trabalho de acordo com os conteúdos listados para cada fase e o momento de resgatar as aprendizagens anteriores eram os primeiros meses do ano após a avaliação diagnóstica. Sendo assim, existe a crença em uma seqüência definida para atingir a aprendizagem dos alunos. Mais uma vez evidenciamos que o conhecimento é visto como linear, cumulativo, seqüencial e não como um processo de construção e reconstrução.

No âmbito da unidade escolar Sol Nascente predomina uma concepção equivocada acerca dos sistemas de ciclos, entendidos apenas como um sistema que aprova todos os alunos, independente de sua aprendizagem. Entendemos que a superação da reprovação não se dará por uma mera mudança da lei. Fazer uma mudança sem a participação efetiva dos seus professores oferece o risco de o corpo docente assumir uma prática de maneira alienada e desmotivada.

Não é fácil modificar toda uma concepção de educação em curto espaço de tempo, desconstruir valores, concepções, saberes. Nesse sentido, acreditamos ser indispensável investimento na formação continuada das professoras. Tarefa difícil, já que se encontra atrelada à política de investimentos do governo.

Contudo, a prática avaliativa desenvolvida pela escola a partir da (re)implantação dos ciclos para toda a rede estadual de educação de Minas Gerais trouxe algumas alterações no seu formato.

Constatamos que a avaliação oscila entre a tradição e a inovação. O que Silva (2006) destaca como um movimento de ruptura entre a crença em uma cultura escolar de quantificação, seleção, punição e exclusão e aquela de que se aproxima do aluno na tentativa de colaborar no aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem.

Argumentamos que para que se concretize uma mudança de práticas são necessários investimento na formação do professor, na melhoria da estrutura física da escola na diminuição do número de alunos por turma, no aperfeiçoamento dos dispositivos pedagógicos e metodológicos. A avaliação muitas vezes leva a responsabilizar o professor pela perversa tarefa de decidir quem fica retido e quem progride, porém acreditamos que o professor é vítima desta perversão – ator de um trabalho quase sempre solitário, mal remunerado, sem investimentos em sua formação continuada, sem possibilidade para um compromisso real com seu fazer docente, fazer que necessita de tempo, de investimento e de apoio do coletivo. Segundo Bastos (2002) “[...] ser professor, também implica lutar pela remuneração justa, pela qualidade do ensino e pela democratização ao ensino, pela inclusão social, racial e de grupo vulneráveis”³⁴, entendendo que a escola antes de tudo é um aparelho ideológico que escolhe aqueles que vão ser beneficiados pelo sistema e que poderão ascender na escala social.

Em síntese, há uma tendência de olhar o desenvolvimento dos alunos globalmente, porém o resultado das avaliações revelam que a avaliação ainda permanece dissociada do processo ensino – aprendizagem, dado que os seus resultados não são levados em conta para refazer o percurso cognitivo do aluno. Não existe investimento na diferenciação da aprendizagem para a superação das lacunas constatadas, a recuperação paralela feita pelas professoras quase sempre se limita a repensar o conteúdo dentro da sala de aula e repeti-lo exaustivamente, porém sem alterar o juízo de valor dado ao aluno para aquele bimestre. A professora, ao emitir um juízo de valor sobre a aprendizagem do aluno, sente-se aprisionada pela lógica classificatória, porém Perrenoud(1999) nos alerta que a avaliação não pode se restringir a dar notas ou conceitos, caso isto aconteça estaríamos caindo em um processo de

³⁴ Grupos vulneráveis conforme Bastos(2002:133/134) é o conjunto de pessoas pertencentes a uma minoria, que por motivação diversa, tem acesso, participação e/ou oportunidade igualitária dificultada ou vetada, a bens e/ou serviços universais disponíveis para a população. São grupos que sofrem tanto materialmente, como social e psicologicamente os efeitos da exclusão, seja por motivos religiosos, de saúde, de opção sexual, etnia, cor de pele, por incapacidade física ou mental, gênero, dentre outras.

mensuração e classificação, para posicionar os alunos numa escala de valor ou numa hierarquia de excelência.

Assim, percebemos que as contradições são difíceis de serem resolvidas. Cunha (1991) já observou que diante de reformas experimentalistas e voluntaristas, o sistema de ensino tende a se retrair em favor da manutenção de privilégios, sendo mesmo incapaz de impedir eficazmente a realização das mudanças propaladas. Perrenoud (1999) vai mais longe ao afirmar que para fazer mudanças radicais é preciso mudar o funcionamento didático, o sistema de ensino, a avaliação, ou seja é preciso mudar o sistema escolar.

Diante dos aspectos levantados, podemos concluir que as professoras que atuam na Escola Estadual Sol Nascente em Juiz de Fora/MG estão preocupadas em desenvolver a aprendizagem de seus alunos, mas esbarram nas dificuldades que foram elencadas no decorrer desta pesquisa.

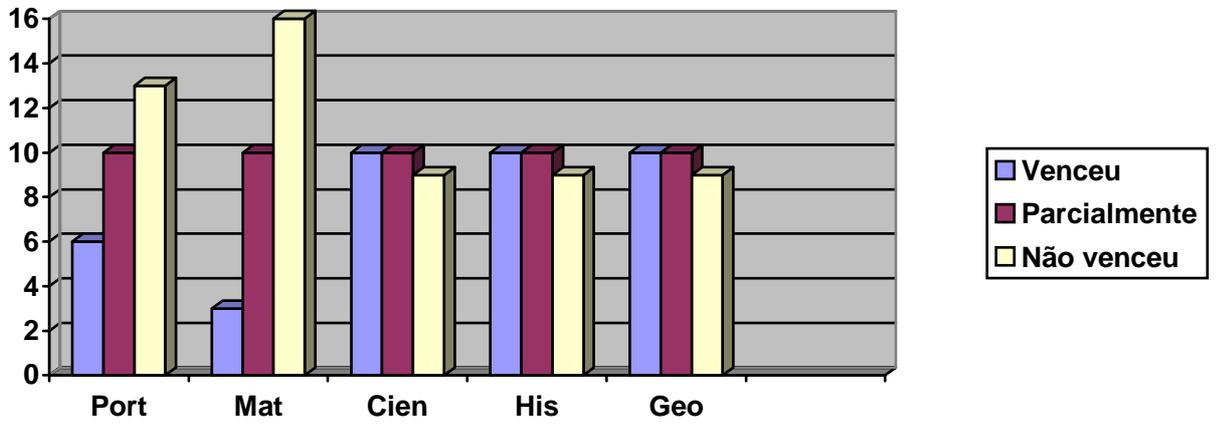
A análise dos dados nos permitiu conhecer alguns aspectos da realidade escolar a partir da implantação da proposta da escola organizada por ciclos. No entanto permanecem algumas questões não respondidas no presente trabalho:

- _ O que sabem os professores acerca do processo de aquisição do conhecimento?
- _ Como estes conhecimentos orientam a prática dos professores?
- _ Como romper com a avaliação tradicional sem cair na armadilha de criar novas maneiras de classificar, selecionar, controlar?
- _ É possível fazer da escola um espaço para a transformação social ou a mesma serve apenas ao conformismo social e à disciplinarização de corpos e mentes?

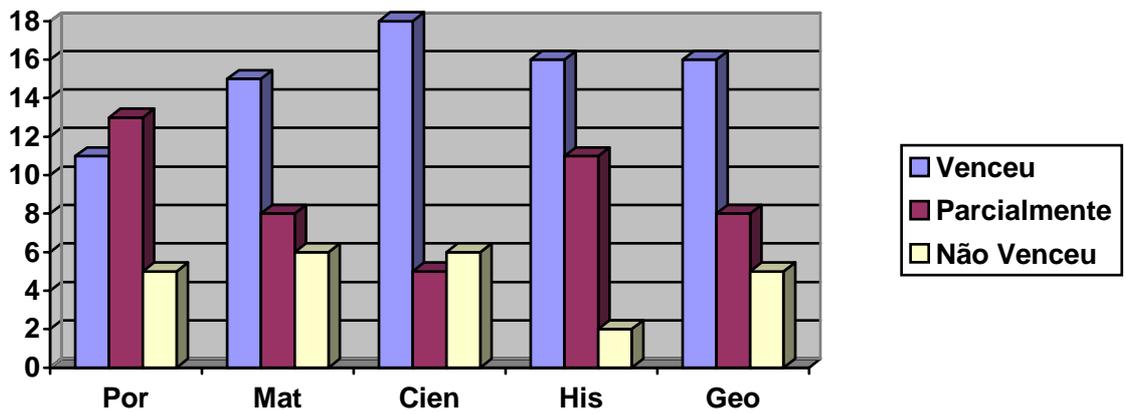
Diante da complexidade do tema e da diversidade de possibilidades de análise dos dados, temos consciência de que muitas questões ficaram em aberto e poderão ser discutidas em pesquisas futuras. Esperamos que outros pesquisadores retomem nossa caminhada.

Escola Estadual Sol Nascente – 2006 - Fase2
Anexo 1

1º Bimestre

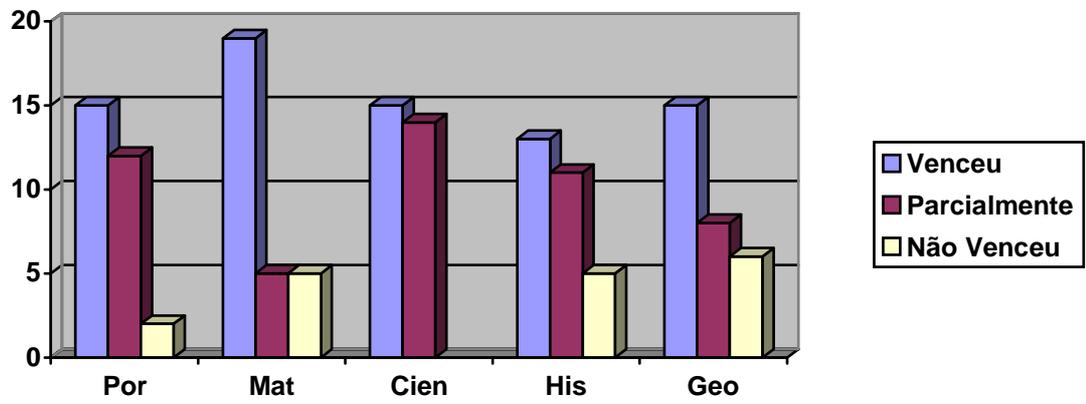


2º Bimestre

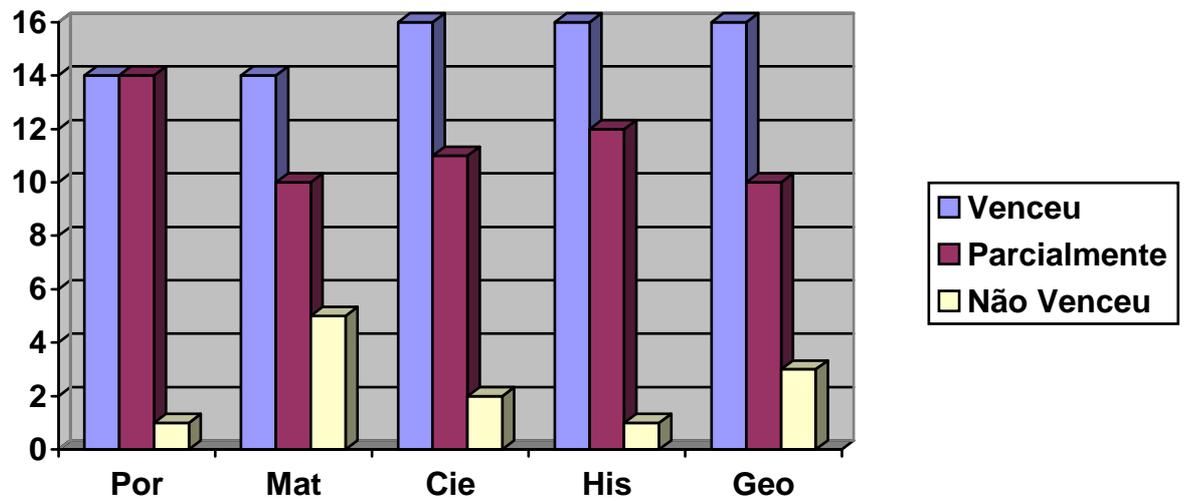


Anexo 2

3º Bimestre



4º Bimestre



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.20, n. 68, dez.1999, p.43.

_____.**Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____.**Ciclos de formação: o que pesquisar e refletir?**. In: Ciclos em revista, v.2. Implicações curriculares de uma escola não seriada. Org. Andréa Rosana Fetzner. Rio de Janeiro: Wak ed., 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**.Cortez, São Paulo, 2000.

BASTOS, Rossano L. **Patrimônio arqueológico, preservação e representações sociais: uma Proposta para o Sul do país através da Análise da Situação do litoral Sul de Santa Catarina**.Tese (Doutoramento em Arqueologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Museu de Arqueologia e Etnologia.Programa de Pós - graduação. Universidade de São Paulo. 2002.

BOGDAN, Robert: BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria a aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

DALBEN, Maria Imaculada. L. de Freitas. Conselho de Classe e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. **Revista Presença Pedagógica**, Editora Dimensão, v.10, n.60, p.43, nov/dez. 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 15^a ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

ESTEBAN, Maria T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 4^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERES, Maria J. **A Escola Sagarana e a proposta educacional de Minas Gerais**. In: COLEÇÃO LIÇÕES DE MINAS. Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. Vol II- 2^a ed. Editora Assessoria de Comunicação Social- SEE-MG, Belo Horizonte, MG: 2001.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte. Autêntica, p.55-68, 1999.

FÓRUM MINEIRO DA EDUCAÇÃO, 1., 1988, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: 1988.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMA, Zacarias J. **Avaliação na Escola de Ensino Fundamental: continuidade de padrões e tendências?** Tese (Doutoramento em Educação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Carta para os educadores de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, jun. 1983.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 5231/84**, de 06 de dezembro de 1996. Institui o ciclo básico de alfabetização na rede de escolas do ensino de 1º grau. Belo Horizonte, MG, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 322/85**, de 07 de fevereiro de 1985, publicada no “Minas Gerais” em 14 de março de 1985.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução **6806/91**, de 29 de Janeiro de 1991, Belo Horizonte, MG, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 7915/96**, de 24 de dezembro de 1996, Belo Horizonte, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 8086/97**, de 24 de dezembro de 1996, Belo Horizonte, MG, 1996a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Tempo escolar:** hora de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana. In COLEÇÃO LIÇÕES DE MINAS. v. III, Editora Assessoria de Comunicação Social - SEE-MG, Belo Horizonte, MG: 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 12/99**, de 26 de janeiro de 1999. Belo Horizonte, MG, Jan., 1999a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 006/2000**, de 20 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização de Ensino Fundamental em ciclos e em séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 469/03**, de 22 de dezembro de 2003, republicada em 04 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a implantação de 9 anos para o Ensino fundamental e sobre a reimplantação do ciclo para a primeira fase do Ensino Fundamental, Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Orientação nº. 01/2004**, de 05 de fevereiro de 2004, Belo Horizonte, MG, 2004a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 521/04**, de 02 de fevereiro de 2004, Belo Horizonte, MG, 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Organização escolar em ciclos.** Dicionário do professor-tempos escolares. Belo Horizonte, MG, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo**. Porto Alegre, RS: Porto Editora, 1994.

HINGEL, Murílio de A. **Tempo escolar: hora de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana**. In COLEÇÃO LIÇÕES DE MINAS. v. III, Editora Assessoria de Comunicação Social - SEE-MG, Belo Horizonte, MG: 1999.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida - Criando possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

VEIGA NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. (org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

PARO, Vitor H. **Participação popular na gestão da escola pública**. Tese (Livre-docência) - Universidade de São Paulo, 1991.

PRADO, Ricardo. A qualidade em xeque. **Revista Nova Escola**, n.160, mar. 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens - Entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada** - Das intenções à ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

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

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SILVA Rose Neubauer e DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, SP, n. 7, p. 5-44, jan/jul, 1993.

SILVA, Janssen Silva da. **Avaliação na perspectiva Formativa-reguladora**. Pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Cadernos de Orientações para Organização do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, SEE/CEALE: 2004.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F(Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)