

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.071

O SENTIDO E EFEITO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria das Vitórias Belarmino de Souza¹

RESUMO

Este texto apresenta um recorte de um estudo desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Buscou como objetivo analisar os sentidos e efeitos que a proposta de avaliação apresentada pela Política Curricular de Ciclos trouxe para o contexto da prática do Ensino Fundamental do município de Campina Grande-PB ao longo de seus 15 anos de implementação norteados-se pelas seguintes inquietações: que diretrizes para avaliação foram contempladas no texto dessa política e como foram traduzidas no âmbito da Secretaria de Educação, da escola e da prática docente? O percurso metodológico tem como base a abordagem qualitativa e adotou como referencial analítico a abordagem dos Ciclos de Políticas de Stephen Ball. A coleta de dados se deu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 professores, 02 gestores escolares e com a Gerente do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas foi organizada em três categorias, dentre elas, os sentidos e efeitos da avaliação na prática docente apresentando como subcategorias: a percepção docente sobre a proposta de avaliação; as dificuldades frente à efetivação da proposta de avaliação lançada e as estratégias utilizadas para superar as dificuldades sentidas no contexto da prática. Concluiu-se que, apesar dos 15 anos de existência, os discursos sobre os sentidos atribuídos à avaliação mostraram-se divergentes: ao mesmo tempo em que a reconheceram como essencial à prática formadora desvelaram necessidades de práticas atreladas ao paradigma tradicional

¹ Mestre do Curso de Educação - Políticas Educacionais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vitoriabelar@hotmail.com;

apontando a reprovação escolar como potencial à aprendizagem denotando fragilidade em relação a base teórica e metodológica que sustentaram a proposta.

Palavras-chave: Avaliação, ensino, aprendizagem sentidos e efeitos

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade da educação tem mobilizado diferentes alternativas frente aos problemas de analfabetismo, acesso, reprovação e evasão escolar que praticamente colocaram o país desde a década de 1950 diante da necessidade de enfrentar a disparidade entre o contexto econômico e educacional que se tinha/têm e o que se pretendia/pretende.

No campo oficial das políticas educacionais presenciamos, a partir da década de 1990, proposituras que focalizaram o Ensino Fundamental, subjugando o currículo às orientações internacionais de avaliações pautadas na intencionalidade de implementação de currículos mínimos, de competências básicas e preocupados com resultados e desempenhos. Emergindo-se, assim, no cenário global, nacional e local um novo paradigma de governo que tenta a todo custo conformar a educação escolar às prescrições e assunções normativas do economicismo.

Na contramão desses postulados, alguns governos locais implementaram políticas curriculares de cunho alternativo as propostas oficiais e em direção à ampliação educação enquanto direito social: a Política Curricular de Ciclos. Apontada por muitos estudiosos do campo do Currículo como uma dessas alternativas e ensaiada desde a década de 1980, sua lógica organizacional propunha a reestruturação dos tempos escolares que passariam a ser ampliados para proporcionar maior tempo à aprendizagem rompendo a histórica e falida organização de ensino seriado. Toma-se como exemplo dessas mudanças, os Ciclos de Formação implementados pioneiramente em Belo Horizonte sob o nome de Escola Plural e posteriormente em Porto Alegre (1994) como nome de Escola Cidadã.

O processo de ensino e aprendizagem teria um tempo maior para sua consolidação (em sua maioria dois ou três anos, a depender de cada política curricular local). O que sinaliza um enorme avanço, principalmente quando percebe em seus textos legais ideais de cunho integrador e inclusivo.

Nesse campo da reorganização do Ensino em Ciclos a avaliação aparece como potencialidade à modificação do atual caráter classificador e julgador da avaliação do ensino seriado. Busca-se assim, atribuir à aprendizagem caráter processual e emancipatório para fins de acompanhamento e intervenção no processo de aprendizagem condizente ao projeto de mudança apregoadado. Em virtude desse seu caráter processual, fez-se a apologia da possibilidade de

supressão da reprovação escolar por entendê-la mais como prática de punição do que redirecionadora do fazer pedagógico.(MAINARDES, 2007; 2011); CORTELLA (2005), JACOMINI (2010), FREITAS (2003, 2014) e ALAVARSE (2009).

Diante do exposto podemos sinalizar que a diferença entre as proposituras das avaliações no ensino seriado/tradicional e na organização do ensino em Ciclos reside na compreensão e ênfase que cada um coloca no processo de aprendizagem e logo, no lugar que o estudante ocupa nesse processo.

Quadro 1: diferença de percepção da avaliação no Ensino seriado e em ciclos

Aspectos	Avaliações no ensino tradicional	Avaliações no Ensino organizado em ciclos
Foco Principal	Resultados finais e desempenho em provas	Processo contínuo de aprendizagem
Instrumentos Utilizados	Provas padronizadas, testes de múltipla escolha	Portfólios, projetos, autoavaliações, relatórios
Periodicidade	Pontual (semestral, anual)	Contínua (durante todo o ciclo)
Objetivo	Mensuração do desempenho e comparação entre escolas	Acompanhamento do desenvolvimento integral do aluno
Consequências	Possibilidade de reprovação	Promoção automática

Considerando o cruzamento destas proposições de caráter antagônico e as diferentes significações que lhes são dadas no contexto da prática este trabalho resultada do objeto de estudo da minha dissertação de mestrado que trouxe como foco a análise do processo de ressignificação das práticas avaliativas lançado por pela organização curricular do Ensino Fundamental em Ciclos do município de Campina Grande. Oficializada em 1999 e ressignificada em 2007 (conforme mostra o quadro abaixo), esta política lançou-se como potencialidade que promoveria uma mudança significativa na organização curricular de todo o Ensino Fundamental, que em contraposição ao modelo oficial vigente, assumiria a configuração socio histórica, democrática e inclusiva.

Quadro 2- Restruturação do Ensino Fundamental de Campina Grande-PB: 1999 a 2007

	PROGRAMA DE LETRAMENTO (1999) /DECR. 2715/99	REGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS (2007)
PRESSUPOSTOS	Currículo Crítico; Ciclo de Formação.	Pedagogia das Competências Sistema de Ensino em Ciclos
OBJETIVOS	Superação do fragmento Curricular.	Disciplinar o Ensino Municipal

	PROGRAMA DE LETRAMENTO (1999) /DECR. 2715/99	REGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS (2007)
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	Ciclo Emergente (Alfabetização e anos iniciais); Ciclo Avançado (4º e 5º anos).	Organização do ensino em 4 ciclos, abarcando os nove anos do ensino Fundamental.
CURRÍCULO	Campos de estudo e Pedagogia de Projeto	Pedagogia das Competências
AVALIAÇÃO	Formativa, processual via conceitos- :CA, RB e PA, supressão da avaliação, pareceres descritivos bimestrais.	Formativa, processual via conceitos: PDC, PCD, RPND, RF com possibilidade de reprovação do final do ciclo, pareceres descritivos semestrais.

Fonte: SOUZA, M.V.B.de (2016)

O contexto de emergência que conduziu à adoção do Programa de Letramento, repousa no diagnóstico realizado em 1988 por seus idealizadores (consultores Van der Poel e Cornelis Joannes Van der Poel) junto ao corpo docente desvelando que havia na rede municipal de ensino considerável índice de reprovação (20%), baixo nível de aprendizagem, ausência de uma base curricular da SEDUC, professores despreparados, alunos desinteressados, necessidade de uma mudança radical na rede.

Com base nessa realidade, o secretário de educação à época, reiterou a necessidade de romper com o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e de responsabilidade de determinados especialistas, buscando-se seguir as diretrizes de uma educação “crítica e transformadora na perspectiva sócia histórica” de tal forma que desenvolvesse uma proposta voltada para a realidade e necessidades dos alunos, superasse os problemas de leitura e escrita apontados e, ao mesmo tempo possibilitasse uma educação de questionamentos, que formasse sujeitos participativos.

Viu-se, assim, no Programa de Letramento um potencializador para tais proposituras, cuja construção deveria ter como base primordial a construção coletiva e a certeza do seu caráter inacabado “esta proposta[...] deve ser vista como um processo permanente de reelaboração e sistematização das atividades pedagógicas, deve ser um currículo dinâmico e vivo”.

Por meio de uma crítica contundente ao modelo nacional de avaliação que se mostrava único, passou a advogar por uma avaliação de caráter processual, diagnóstico, assumindo o viés “sócio histórico “. Fazendo uma apologia à Zona de Desenvolvimento proximal -ZDP, o texto dessa política buscou refletir tais pressupostos em suas orientações nas formas e organização dos registros e nos

instrumentos de avaliação do rendimento escolar enquanto práticas de mediação que passaram a ser organizadas em conceitos: CA (Capaz de Ajudar): domina a matéria e é capaz de dar apoio aos outros; RB (Razoavelmente Bem): domina a matéria razoavelmente bem, mas não é capaz de ajudar aos outros; PA (Precisa de Ajuda): não alcançou ainda domínio suficiente da matéria e precisa de apoio.

Contudo, de acordo com a pesquisa realizada por Leal (2004), estes postulados ficaram mais no campo da retórica, uma vez que recebeu severas críticas por parte dos que compõem o campo pedagógico por não terem tido participação ativa na formulação e reformulação dessa política, uma vez que as propostas (campos de estudo, avaliação, metodologias) vinham prontas e acabadas, sendo os mesmos consultados tão somente a cerca de sua implementação.

Nesse contexto de descontentamento, adentramos em 2007 vivenciando a intensificação dos postulados da Pedagogia das Competências alinhadas as avaliações internas, seja por meio da criação do PDE, da Prova Brasil, do IDEB; e no contexto local, outro processo de reorganização do ensino Fundamental por meio da “Regulamentação do Sistema de Ciclos”, que continuou organizado em ciclos (dividido em quatro ciclos), acoplando todo os níveis do Ensino Fundamental alinhando -se ao pressupostos neoconservadores da Pedagogia das Competências presentes nos PCNs.

No tocante as proposituras à avaliação, os textos dessa Política, optou-se pela continuidade dos pressupostos de avaliação contidos na proposta Inicial dos Ciclos, considerando seu caráter processual e contínuo e formativo, reiterando as mesmas orientações e importância acerca da elaboração relatórios, que seriam construídos, agora, semestralmente. Em relação aos mecanismos de diagnóstico da situação da aprendizagem, esses foram apresentados de forma mais clara e apurada, referenciando a avaliação enquanto mecanismo, também, de orientação do replanejamento do processo de ensino e aprendizagem (PMCG, 2002, p. 08).

Recorreu-se ao uso de conceitos para apontar o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos para melhor conduzir as intervenções: Progressão com dependência- PCD: refere-se à mobilidade do aluno dentro do ciclo, onde não é permitido a reprovação, sob a justificativa que, considerando a aprendizagem um processo contínuo, este aluno, tendo as devidas orientações, conseguirá superar suas dificuldades durante esse processo; Progressão com Domínio das Competências- PDC: Progressão Com Domínio das Competências; RPND- Reprovação por Não Desenvolvimento das Competências.

O processo de apropriação desses pressupostos por parte dos profissionais do Ensino Fundamental- Anos Finais se constituiu novidade trazendo muitas dúvidas, questionamentos e resistência frente às enunciações contidas nos textos oficiais e as condições lançadas para sua efetivação no contexto da prática. O que me convidou à estudar melhor o processo de implementação dessa Política no chão da escola através de algumas inquietações como: que necessidades conduziram o referido município adotar a política de Ciclos e sob que pressupostos? Que diretrizes para avaliação foram contempladas no texto da política e como foram traduzidas no âmbito da Secretaria de Educação, da escola e da prática docente? Para responder a tais questionamentos, lançou-se como objetivo geral: investigar os sentidos e efeitos da implementação da Política de Ciclos no município de Campina Grande, focalizando as práticas avaliativas, em duas escolas do ensino Fundamental II, no período de 1999 a 2015.

O percurso metodológico teve como base a abordagem qualitativa e adotou como referencial analítico a abordagem dos Ciclos de Políticas de Stephen Ball, na reinterpretação dos contextos de influência, de elaboração dos textos e do contexto da prática. O campo empírico desta pesquisa configurou-se em duas escolas onde funciona o Ensino Fundamental- Anos Finais (III e IV Ciclos) e a Secretaria Municipal de Educação. A coleta de dados se deu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 15(quinze) professores do III e IV Ciclos, 02 (dois) gestores escolares e com a Gerente do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas foi organizada em três categorias, dentre os quais destacamos “Os sentidos efeitos da avaliação na prática docente”.

O resultados apontaram que apesar de 15 anos de existência, a adoção dos ciclos não conseguiu promover uma mudança substancial quanto ao seu funcionamento, demonstrando-se atrelado exclusivamente à prática de não reprovação. Os discursos sobre os sentidos atribuídos à avaliação mostraram-se antagônicos: ao mesmo tempo em que a reconheceram como essencial à prática formadora desvelaram necessidades de práticas atreladas ao paradigma tradicional, apontando a reprovação escolar como potencialidade à aprendizagem. A resistência observada em grande parte dos entrevistados à proposta de avaliação presente da política curricular do Ensino em Ciclos revelou carência de formação ao demonstrarem não domínio do formato que regia o ensino há mais de 10 anos mas, principalmente, resistência às novas concepções de ensino, aprendizagem e de avaliação, o que ficou evidenciado ao exporem as estratégias utilizadas para enfrentarem as dificuldades sentidas em suas práticas.

Isto, somado à carência de financiamento para proporcionar as condições de trabalho necessários para que a política de fato funcionasse e as pressões das políticas curriculares e de avaliações externas fizeram com que, depois de 15 anos, o Ensino Fundamental no município de Campina Grande regressasse aos formato seriado norteado por um sistema de avaliação pautado na obrigatoriedade do uso de notas e médias aritméticas sendo compreendido como potencialidade à apreçoada garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos. Restou-nos a seguinte inquietação: demos “um passo para trás ou um passo para frente”?

METODOLOGIA

O campo teórico-metodológico que tomado como base dessa investigação teve caráter qualitativo, analítico e interpretativo, trazendo a contribuição de Stephen Ball (1992) através dos Ciclos Contínuo de Políticas. Não se tratando, portanto, de fases de uma política, tampouco de uma forma de explicá-la, o autor acentua que se trata de um método de análise política que envolve o imbricamento dos diferentes contextos que a circundam, que de forma simultaneamente se influenciam, se produzem e se reconfiguram-se denominados de: contexto de influência, contexto da produção de textos, contexto da Prática, contexto da estratégia política e contexto dos efeitos/resultados.

Como foco dessa investigação, priorizamos os três primeiros contextos: Contexto de influência (que envolve os processos de formulação e desenvolvimento das ideias), Contexto da produção do texto (onde as ideias são transformadas em documentos oficiais) e o Contexto da prática (no qual as políticas são implementadas e reinterpretadas, neste caso, pelos educadores e gestores escolares), conforme elucidada a figura que segue:

Figura1: Imagem do imbricamento dos Ciclos Contínuo da Política focalizando os três primeiros contextos.



Fonte: Souza, M.V.B. de. (2016)

O campo em campo empírico da pesquisa foram duas escolas e a Secretaria de Educação. Os sujeitos da pesquisa foram 18 profissionais da educação: 15 professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, 02 gestores escolares e a Gerente do Ensino Fundamental do município de Campina Grande.

Quadro 3: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por estabelecimento, segmento e quantitativo

Instituições	Segmento	Quantitativo
SEDUC	Gerência do Ensino Fundamental	01
Escola 1	Gestor Escolar	01
	Professores	06
Escola 2	Gestor Escolar	01
	Professores	09
Total de participantes		18

Fonte: SOUZA, M.V.B.de. (2016, p.26)

Utilizamos as siglas E. P para identificar a escola e o professor; E. G. para identificara escola e o gestor e G. E. F. para identificar o profissional da Secretaria de Educação. Além desses sujeitos implicados diretamente com a pesquisa, colaboraram na coleta de dados alguns funcionários da Secretaria de Educação, fornecendo documentos essenciais para a materialização desta análise.

Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas e análise documental. As entrevistas aconteceram com horário agendado. No total, foram realizadas 04 no formato individual e 06 no formato grupal, cada qual composto por 02 ou 03 professores.

Para a análise de dados recorreremos à categorização dos discursos, organizados em 3 categorias e suas subcategorias que passaram a compor o campo da Análise dos Resultados. Como objeto deste trabalho traremos para a arena da análise e discussões a categoria “Sentidos e efeitos da avaliação na prática docente” e suas três subcategorias, conforme sinaliza o quadro a seguir.

Quadro 4: Identificação das categorias e subcategorias analisadas.

Categoria	Subcategorias
Sentidos e efeitos da avaliação na prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Da percepção docente sobre a avaliação no Sistema de Ciclos; - Das dificuldades à efetivação da proposta de avaliação lançada no Sistema de Ciclos; - Das estratégias utilizadas frente às dificuldades sentidas na prática avaliativa.

Fonte: SOUZA, M.V.B.de. (2016, p.26)

RESULTADOS E DISCUSSÃO: SENTIDOS E EFEITOS DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO NO SISTEMA DE CICLOS

A mudança na avaliação lançada pela Política de Ciclos ainda gera muita polêmica no campo pedagógico, principalmente diante da possibilidade de eliminar a reprovação, seja de forma integral ou parcial, suscitando ao longo dos anos mais dúvidas do que certezas na prática docente. A Política Curricular de Ciclos, ao apregoar uma avaliação de caráter contínuo, processual e formativo, põem em cheque a percepção da avaliação como mensuração, compensação e punição, desvelando no discurso e na prática um campo minado de resistência, descrença, medo e, raras vezes, de ousadia.

Entendendo que o processo de mudança implica necessária e inicialmente a sua compreensão, lançamos como questão inicial desta abordagem a percepção que os entrevistados têm sobre a avaliação trazida pelo Sistema de Ciclos. Nas escolas pesquisadas, me deparei com duas situações: uma refletindo discursos oponentes à proposta lançada pelos Ciclos, demonstrando negação, resistência e descrença; outra, denotando crença à potencialidade da proposta, apesar das dificuldades.

Nesta segunda linha de opinião, para poucos professores a ampliação do conceito de avaliação foi pertinente e positiva, uma vez que trouxe a oportunidade de olharem o aluno como um todo e não apenas como o resultado de avaliações escritas, configurando, portanto, num avanço. O entrevistado E1. P.2, por exemplo, relatou que a avaliação continuada é uma “oportunidade de você fazer uma avaliação diagnóstica baseada não só na questão da nota propria-

mente dita, mas no acompanhamento do todo do aluno, considerando o lado humano, social, político e o meio que ele faz parte”. Em comum posicionamento, outra professora- E1. P. 3- reitera que a possibilidade de ir um pouco além da nota é formidável, mas que não é um trabalho fácil, porque nem as escolas nem os pais foram preparados para lidar com essa mudança.

Apesar desse sensível alargamento de conceituação, grande parte dos professores elucidaram percepções que refletem a permanência de conceitos atrelados ao modo tradicional de lidar com a avaliação. A professora E2. P.1, por exemplo, afirma que a avaliação passou a ser contínua e revela que “aqui a gente não tem especificamente uma nota. A gente tem desempenho: bom, regular, fraco, ótimo. Então, dentro da sua especificidade, você vai fazer o seu planejamento”.

Nesta linha de raciocínio, outro professor, E2. P.7, tentando explicar a diferença entre a avaliação presente em escolas organizadas em séries e em escolas organizadas em ciclos, pontua que a avaliação é contínua funcionando da seguinte maneira: “no seriado, o aluno ele vê a nota em si. Nos ciclos, a gente vai muito pelo conceito. O conceito, ele arredonda certas notas. A gente generaliza: é F, R. Esse F é um 5, o R é um 6, então o aluno não tem uma clareza e fica confiando que esse R não reprova”. Percebe-se que há uma referência forte em relação aos conceitos em substituição das notas. Parecem entender que a inovação e diferença estão na substituição da nota pelo conceito prevalecendo assim, o caráter classificador da prática avaliativa tradicional camuflado com outra roupagem.

Ao se referirem ao termo avaliação contínua como uma prática onde se avalia tudo o que o aluno faz para poderem no final do processo atribuírem uma nota (E2. P. 8) repassam a impressão de tentar reproduzir o discurso contido nas orientações oficiais, demonstrando notória carência quanto aos preceitos qualitativos da avaliação contínua.

Avaliar continuamente não implica em avaliar tudo o que o aluno faz. Coadunando com o pensamento de Freitas et. al. (2014) precisamos qualificar o que entendemos e reivindicamos como avaliação contínua. A organização de critérios de como conduziremos esse instrumento é fundamental para que possamos ter clareza no acompanhamento das aprendizagens e das possíveis intervenções, o que contrapõe o entendimento de que seu fim repousa na busca de somatórios de pontos para resultar em uma nota ou conceito.

Independente da organização do ensino, seja ela seriação ou em ciclos, a avaliação contínua por se constituir como um processo contínuo parece ser uma atividade comum em ambas às organizações de ensino, como pontuou um dos entrevistados. Mas, embora ela seja uma constante em ambas formatações, o fim que damos a ela é o que revela seu potencial garantidor do sucesso ou insucesso do aluno. Se somarmos ao seu caráter contínuo o viés classificatório, mensurador, a tendência é dificultar a aprendizagem dos alunos, conduzindo para seu insucesso. Do contrário, quando é acoplado o viés inclusivo com a finalidade de acompanhar a aprendizagem dos alunos, buscando garantir a aprendizagem, a tendência é potencializar o sucesso da aprendizagem.

As percepções sobre os sentidos das práticas de avaliação lançadas pela organização do ensino em ciclos geraram dicotomia, visto que ao mesmo tempo que há o reconhecimento do seu potencial enquanto possibilidade de personalizar a avaliação revelam carência teórico metodológico quando aos seus postulados quando a limitam, por exemplo, às práticas de conceitos, princípio classificatório da avaliação tradicional.

Essa carência de entedimento nos convida a compreender que muito mais do que desinformação, a efetivação da proposta de avaliação em foco envolve abertura à mudança de compreensão e de conceito que temos envolta de todo processo de ensino e aprendizagem. O que não é simples nem fácil diante de um sistema histórico de controle, classificação e culpabilização. Esse pensamento é reiterado por Paro (2011) ao sinalizar que tratando de organização do Ensino em ciclos o ponto de maior resistência reside na progressão continuada ou no caso de Campina Grande, na Progressão com dependência, seja pelo fato dos professores entenderem que esta tem como fim maquiar estatística, seja por se oporem a possibilidade parcial ou total de eliminação da reprovação escolar, trazendo à tona um polêmico questionamento: é possível promover bom ensino e aprendizagem sem reprovar?

Aos olhos dos entrevistados desta pesquisa pareceu que não. Apesar de inicialmente terem reconhecido a avaliação lançada pelo Sistema de Ciclos como um avanço, foi unânime a negativa frente à progressão continuada, apontada como principal dificuldade de implementação dos Ciclos

DAS DIFICULDADES À EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO LANÇADA NO SISTEMA DE CICLOS

Um dos principais desafios frente à efetivação do Sistema de Ciclos diz-se respeito à avaliação. Isto porque os ciclos orientam-se por meio do questionamento e da substituição da avaliação tradicional para outra maneira de organizar a ação avaliativa, agora, voltada para o nível das aprendizagens individuais de cada aluno, objetivando favorecer seu desenvolvimento continuamente. Nas palavras de Hoffmann (2014), trata-se de uma avaliação para promover meios para aperfeiçoar a prática e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno as condições necessárias a seu desenvolvimento.

Temos, pois, de um processo dinâmico e por assim ser, constitui-se complexo diante da necessidade de conhecer as especificidades individuais e coletivas e, sobretudo, frente à necessidade de ruptura às práticas tradicionais de avaliação que mantém forte o uso de instrumentos seletivos e classificatórios.

A manutenção dessa prática, na acepção de Vasconcellos (2007), deve-se ao entendimento, ao longo dos anos internalizados pelos professores, de que esta seria a forma mais eficiente de manter o controle e a disciplina diante da grande demanda de alunos. Logo, mais do que uma simples ruptura metodológica, a saída de uma prática avaliativa tradicional para uma mais progressista põe em cheque a relação de poder/controlado socialmente alimentada e legitimada na relação professor e aluno.

Desvincular-se desse instrumento de poder e de controle sugere uma mudança na forma de pensar e de fazer a avaliação, que pressupõe uma base teórica e metodologicamente consistente. Os desafios postos aos professores pelo Sistema de Ciclos residem na aquisição desses mecanismos, que de acordo com o que foi analisado demonstraram-se inexistentes.

Após desvelarmos as percepções que os professores têm sobre a avaliação posta pelo Sistema de Ciclos, procuramos trazer para a discussão quais são as dificuldades sentidas em suas práticas para efetivá-las. Apesar de alguns professores terem apontado uma sensível compreensão sobre a potencialidade da avaliação contínua para o processo de ensino e aprendizagem, as limitações frente às condições que lhes são dadas parecem avolumar-se.

Os motivos apontados partiram desde as condições de trabalho desfavoráveis, à resistência generalizada diante da proibição da reprovação nos ciclos iniciais, que, se, de um lado, “facilita” a aprovação dos alunos, de outro,

retira dos professores um dos principais instrumentos de controle disciplinar (VASCONCELOS, 2007).

Desprovidos desse mecanismo, as principais queixas se voltaram para o relaxamento da aprendizagem. Alguns professores entendem que a progressão com dependência e, conseqüentemente, a não reprovação, ocasionou nos alunos o descompromisso para com os estudos, uma vez que acabam entendendo que não precisam estudar para serem aprovados. Cria-se assim, uma relação intrínseca desta proposta com a não aprendizagem:

Eu sempre analisei a progressão com dependência assim: aquele aluno, por exemplo, que passou o ano todinho nos ciclos iniciais, sem conseguir fazer as atividades, sem ter o potencial para ser aprovado, ele se pergunta: por que eu passei? Aqueles alunos que se esforçaram, que se dedicaram, também questionam. É até uma deseducação. (E2. P. 3).

Tanto faz o aluno que se esforçou o ano inteiro, que fez tudo, estudou e que vai passar por mérito como aquele que não se esforçou, que não fez quase nada, que a gente sabe que tem todas as deficiências do mundo. Progredirá de qualquer jeito. (E2. P. 2).

Em contraposição a essa argumentação, Jacomini (2010) adverte que o problema da não aprendizagem é precedente aos ciclos e à progressão continuada. O que entra em voga é exatamente o oposto: historicamente a não aprendizagem era escamoteada pelo sistema de seriação via reprovação- aquele aluno que não conseguia aprender era, simplesmente, reprovado e excluído do processo. Com o advento dos ciclos e da progressão continuada, há a denúncia da não aprendizagem, que conforme Paro (2003), também pode evidenciar a ineficácia do ensino.

Quando o professor E1. P.5 disse entristecer-se com alunos que chegam ao 9º ano em nível de escrita ainda pré-silábico, no mínimo, questiona-se que tipo de trabalho foi feito por ele e pela escola ao longo de todos esses anos para ajudar este aluno? Em situação semelhante, o que pensar sobre o relato do professor E2. P. 2 ao afirmar que mais de 90% de sua turma progredem com dependência? Se a reprovação fosse permitida, não seria no mínimo estranho reprovar 90% dos alunos? Seria, então, a não aprendizagem, demérito apenas do aluno ou do sistema de ensino em voga?

O que pretendo trazer com esses questionamentos é a reflexão sobre os diversos fatores que estão relacionados a não aprendizagem dos alunos. De acordo com o exposto por Jacomini (2010) e Paro (2003), acredito que a ques-

tão da não aprendizagem não está apenas relacionada à progressão continuada em si, mas à dinâmica que acontece no interior da escola, que por sua vez tem relação intrínseca com o modo como o professor e a escola a entende e as condições que lhe são dadas. O sentido do termo progressão com dependência como parte do Sistema de Ciclos conduz ou deveria conduzir ao entendimento que trabalhar com a dependência e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, não seria apenas responsabilidade do professor itinerante, mas, sobretudo do professor regente e do coletivo escolar, por se tratar a priori de um dever previsto em lei.

A meu entender, parece que as prerrogativas da progressão com dependência não ficaram muito claras aos olhos dos entrevistados E1. P. 1 e E2. P. 6, que, aparentemente, se esquivam desse compromisso, atribuindo tal responsabilidade ao professor itinerante que faria parte “do pacote” da progressão com dependência conduzindo a outro apontamento de igual relevância proferido por um dos entrevistados sobre o relaxamento também da prática de ensino:

[...]. Começamos a perceber que alguns professores em função de perceber que tinha a possibilidade desse aluno ter outro acompanhamento paralelo, já também não davam muita ênfase, não fazia aquele acompanhamento da aprendizagem. Ou seja, não tinha aquele interesse em dar uma boa aula e ver aqueles alunos que não estavam acompanhando (G. E. F).

A internalização de que com os Ciclos não é necessário estudar, também parece ter sido assumida por alguns professores, como identificado no discurso citado, como se o compromisso e a rigorosidade tivessem perdido o sentido diante da eliminação da reprovação nos ciclos iniciais: para que medir esforços, se o aluno será aprovado de qualquer jeito?

Dessa forma e diante dos primeiros relatos analisados acima, parece haver uma sinonímia entre progressão com dependência e progressão automática, ficando previsível o acúmulo de dificuldades na aprendizagem que o aluno passa a conduzir por toda sua trajetória escolar.

A negativa à progressão continuada analisada por supostamente provocar o relaxamento da aprendizagem e do ensino evidencia implícita ou explicitamente a permanência da fervorosa apologia à reprovação como potencialidade à aprendizagem.

Entendida como mais uma oportunidade para aprender, o professor E2. P. 3 afirma que no caso do aluno dos ciclos iniciais que progride com depen-

dência, seria sem sombra de dúvidas preferível que fosse reprovado, visto que, assim, “conseguiria desenvolver habilidades que não conseguiu no ano anterior”. Outro professor reitera esse posicionamento trazendo a experiência vivenciada enquanto estudante para o campo do “modelo a ser seguido”:

Eu acho que repetir não é uma coisa negativa, não. Eu mesmo fui uma pessoa que repetiu o ensino médio duas vezes. Eu mesmo me avalei e vi que na escola onde fiz o ensino médio pela primeira vez, deixou vago e eu queria aprender. Eu mesmo corri atrás e fiz o ensino médio outra vez. Todo completinho em outra escola. Foi quando eu senti que estava pronto pra fazer um vestibular e seguir em frente. Essa questão de aprovar aluno que não aprendeu é muito séria. (E1. P. 6).

Abrir mão do uso da prova (chamada por ele de avaliação) é muito difícil, porque “querendo ou não” é ela quem pode informar se o aluno está apto ou não para passar para a fase seguinte e “infelizmente nos ciclos tirou-se isso” (E1. P. 6)

Percebe-se, que o redirecionamento da função e uso da prova e da nota ou o suposto entendimento de sua abolição, por exemplo, ainda causa instabilidade na prática avaliativa dos professores, sendo apontando como uma das dificuldades de efetivar a proposta trazida pelo Sistema de Ciclos.

Se com o alargamento do tempo para proporcionar melhor a aprendizagem (dois anos) o aluno, segundo os professores, não consegue aprender, reprová-lo seria de fato a saída para a atual situação dessa não aprendizagem? A reprovação garante que a aprendizagem ocorre significativamente?

Refletindo sobre a naturalização dessa prática, Vasconcellos (2007, p. 98), acredita que fazer com que o aluno repita tudo de novo para corrigir determinadas carências não implica necessariamente que haverá a aprendizagem, e considera essa “invenção escolar” um ato inconcebível, visto que o razoável seria ajudar o aluno a superar apenas aquela parte em que demonstrou falha. Essa dependência deveria ser trabalhada pelo professor conjuntamente com o suposto professor itinerante, o que potencializaria a superação das dificuldades de aprendizagem identificadas.

Arroyo (2007) adverte sobre a apologia à reprovação presente nas reivindicações apontadas pelos professores, esclarecendo que não refletem apenas um modelo de organização do ensino, tampouco uma simples opção docente. Elas emanam, sobretudo, da naturalização de uma prática advinda de uma organização social capitalista, imediatista, que performatiza o indivíduo de acordo com os interesses em jogo, influenciando no seu modo de ser e atuar dentro e

fora da escola: “É a fidelidade a essa lógica hierárquica que exige reprovar, reter, classificar, sentenciar e excluir”, em que pouco ou nada se faz para alterá-la por entendê-la como correta e inquestionável.

Outra dificuldade sentida na prática avaliativa da organização do ensino em ciclos se referiu à elaboração dos relatórios descritivos das aprendizagens. Segundo o professor E1. P. 2, em virtude da alta demanda e número alto de alunos por turmas, “fica inviável o acompanhamento certinho como pedem os Ciclos. Em muitos casos, tem professores que nem conhecem os alunos direito para poder avalia-los”. Outros alertaram para a possibilidade de adquirirem algum problema de saúde em virtude dos esforços realizados no ato de escrevem os relatórios:

O ruim de tudo isso é a gente ter que escrever aquele relatório, porque eu acho que o Sistema de Ciclos, se ele veio pra ficar, tudo deveria estar lá, pra gente apenas preencher. Você imagine: eu tenho seis turmas, cada uma com mais de trinta alunos e ter que escrever os diagnósticos de aluno por aluno, duas vezes por ano, pois é semestral. E olhe que já foi pior: era bimestral. Então, imagine o problema que a gente terá com relação aos nossos braços, a nossa saúde motora. Eu acho que um dia quando a gente se aposentar estará todo mundo com problema. Eu tenho somente seis turmas, mas há professores que têm 10 turmas, 10 diários para preencher, para fazer essas anotações. (E2. P.5, p. 22).

A nossa obrigação de relatar sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pode causar problema de saúde aos professores como já causou em mim. Adquiri uma lesão por esforço repetitivo no punho, que quando eu começo a fazer, começa a inflamar. (E1. P.4, p.13).

A elaboração de elatos demonstra além de uma dificuldade operacional, a dificuldade de compreensão ou descrença neste instrumento como mecanismos de consulta constante do trabalho docente, travestida no termo “nossa obrigação” ou “aquele relatório”, se configurando em algo distante da prática, apresentando caráter mais finalístico e burocrático do que contínuo e pedagógico. Essa observação é reiterada por outro professor, ao denotar ser praticamente inútil tanto trabalho: “a gente fala, escreve e no final terá só que marcar uma dessas opções. Então, eles não vão olhar o que a gente escreveu ou deixou de escrever, vão olhar só o que a gente marcou no final no período”. (E2. P. 4, p. 23).

Posto isto, embora concorde com Hoffmann (2014, p.134) ao considerar que “é essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que se observa e

pensa sobre o estudante para que possam subsidiar a continuidade da ação educativa”, não podem passar por despercebidas as condições dadas aos professores do segundo segmento do ensino fundamental aqui em análise, cuja proposta parece perder-se no caminho, adquirindo caráter mais burocrático do que pedagógico.

DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS FRENTE ÀS DIFICULDADES SENTIDAS NA PRÁTICA AVALIATIVA

Ciente das dificuldades sentidas pelos sujeitos dessa pesquisa em efetivá-las na prática (apontadas no tópico anterior), buscou-se trazer para o campo de análise as estratégias utilizadas pelos mesmos para o cumprimento ou não da avaliação lançada pelo Sistema de Ciclos.

De forma objetiva, perguntei como se organizam para efetivar a prática de avaliação. Ficou evidente nos discursos a permanência do paradigma da nota, incorporando outra roupagem: verificação, avaliação ou mesmo quando substituída por conceitos, tendendo a corresponder mais a fins classificatórios do que inovadores: “como o professor falou, a gente não pode colocar a nota, são conceitos. Mas, eu primeiro valoro ele com uma nota qualificação pra depois transformar em conceito” (E2. P. 8). Outro professor acrescenta:

Você tem que fazer uma nota, um trabalho. Eu digo: como é que eu vou dar dez a uma pessoa? Como é que eu vou dizer que o aluno é ótimo? Vendo, classificando: na participação dou dois prontos, na atividade em sala de aula dou dois pontos. Quando eu somo tudo pode dar uma nota. Dessa forma, vou fazendo no caso daquele referido aluno ele é ótimo por isso, por isso e por isso. Esse “por isso, por isso e por isso” é baseado na nota. Fica difícil, não é fácil. (E2. P4).

Refletindo sobre os fins direcionados aos instrumentos de avaliação, Hoffmann (2014) esclarece que a prática de aplicar provas, atribuir notas e conceitos, quando se limitam em si, “são superficiais e genéricos” por não representar com acuidade a progressão da aprendizagem dos alunos, reduzindo o caráter processual da avaliação a meros instrumentos complementares dessa ação.

Nessa linha de raciocínio, vale discorrer, também, sobre outra estratégia utilizada por uma das escolas pesquisadas: a oferta do reforço no contra turno como alternativa à ausência do conclamado professor itinerante:

Nesta escola, a gente procura fazer tudo dentro do possível, mas sabemos que a maioria das escolas não faz isso. O reforço, por exemplo, a gente faz por conta própria: a gente tem um professor com readaptação de função, um funcionário de apoio que é formado em Letras então, ele, voluntariamente, faz esse apoio, assim como a direção, a professora de Educação Física quando tem horas vagas. Desta forma, já alfabetizamos muitos alunos. (E2. G).

Apesar do esforço demonstrado pela diretora em oferecer uma ajuda aos alunos com baixo desempenho no contra turno, parece-me ser uma ação muito aquém do trabalho realizado em sala de aula e da parceria entre o professor e esse profissional, denotando incerto o trabalho contínuo e processual desta prática, como complementaridade do processo avaliativo realizado em sala de aula.

Fica evidente que a adoção de novas concepções e práticas de avaliação não se refere simplesmente à substituição da nota pelo conceito, da mera troca de códigos; refere-se ao movimento de reflexão por parte de quem avalia, implicando, todavia, na extrema necessidade de aquisição de um consistente aporte teórico e metodológico que lhe possibilite compreender e se convencer sobre a possibilidade de mudança lançada.

Outra estratégia frente às dificuldades apontadas pelos entrevistados referiu-se à elaboração dos relatórios semestrais. Perguntou-se aos professores como, diante das dificuldades, eles se organizam para elaborar os relatórios semestrais? As respostas emitidas ora indicaram tentativa em elaborá-los conforme a particularidade de cada aluno, ora o uso de modelos roteirizados. Poucos foram os professores que disseram esforçar-se para elaborar os relatórios conforme prescrevem as orientações oficiais, apontando recorrer aos cadernos ou fichas de acompanhamento. Enquanto estes demonstraram esforço para tentar fazer o acompanhamento individualizado de cada aluno, grande parte dos profissionais entrevistados disseram recorrer a modelos preestabelecidos de relatórios, usando para isso a atribuição dos conceitos:

Através da direção a gente encontrou uma estratégia para podermos dar conta dos relatórios. Se a gente multiplicar o número de turmas que tenho pela quantidade de alunos em cada turma (7x35), dará 245 alunos. São alunos que não acabam mais. Então, junto com a Orientação, foi elaborado um modelo de relatório para cada situação de aluno: um para aluno fraco, outro para aluno ruim, outro para aluno bom e outro para aluno ótimo. Claro, que a gente altera alguma coisa. A partir do texto a gente vai adequando a cada realidade, porque tem aluno que realmente necessita de uma detalhação maior. (E2. P. 6)

É. Eu faço o relatório daquele aluno que é Bom, daquele aluno que é ótimo, que eu considero ótimo. Tem o bom, tem o ótimo, tem regular e tem o fraco. Mas, dentro de cada um, quando eu vou, por exemplo, falar de um aluno ótimo, eu pego as características que eu sei como são. Quando vou pegar as do bom, verei quais são os pontos bons que ele atingiu e que mesmo sendo também bom, não atingiu. Então, eu vou fazendo essa diferença. (E2. P. 5)

Segue nesses arranjos a permanência de práticas avaliativas classificatórias, cujos registros, possuindo, na ótica de Luckesi (1986), caráter definitivo por se constituírem documentos escolares, acabam sentenciando e carimbando os alunos, determinando o perfil estudantil para o resto de sua vida, contrapondo assim, o princípio apregoado pela avaliação contínua que tem como mola mestra o reconhecimento da aprendizagem como um processo contínuo, vendo nos registros descritivos um instrumento de diagnóstico para que esse processo aconteça de forma concreta.

Ao lançarem mão do uso de conceitos como base para elaboração dos relatórios, põe em xeque a intencionalidade dessa prática, tendendo a ser compreendida como alternativa à permanência da avaliação classificadora.

Igualmente, ao fazerem uso de modelos de relatórios predefinidos, contrariam a defesa pelo respeito à singularidade do ritmo de aprendizagem de cada aluno, defendida pela organização do ensino em ciclos., ao tempo que reforça a prática de homogeneização da aprendizagem ao enquadrar os alunos dentro de determinados perfis, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho do próprio professor. Pela falta de clareza na exposição dos resultados acaba não sabendo por onde recomençar seu trabalho junto aos alunos. Dessa forma, os relatórios passam a ser compreendidos tão somente como um instrumento burocrático, que precisa ser preenchido a cada final de semestre ou de ano como prestação de conta junto à escola e Secretaria de Educação.

Através das entrevistas, percebe-se que as estratégias utilizadas como saídas às dificuldades de avaliação denotaram certo avanço quanto à diversidade de instrumentos usados: relatórios descritivos, caderno de acompanhamento, fichas avaliativas e provas escritas. Concomitantemente, demonstraram desconhecer e/ou desacreditar nos fundamentos que os sustentam. Logo, ao tempo que se mostraram favoráveis às potencialidades da avaliação contínua, ficou evidente a carência de compreensão sobre sua intencionalidade e funcionalidade inclusiva, que reforça a fragilidade na formação teórica e metodológica para

lidar com a proposta de avaliação lançada a mais de uma década pelo Sistema de Ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao tema central deste estudo, sentidos e efeitos da avaliação na prática docente, as análises constataram um desencontro nos/entre os discursos. A discrepância entre percepção e prática avaliativa foi constante. Ao mesmo tempo em que passaram a reconhecer a importância da avaliação contínua e formativa, a negaram diante da proposta de progressão com dependência (progressão continuada) nela presente.

Nos discursos proferidos, a progressão continuada foi considerada a vilã do Sistema de Ciclos, seja pelas limitações frente à impossibilidade de realizá-la diante do elevado número de alunos, seja como resistência por verem na reprovação um potencial à aprendizagem e/ou potencial instrumento de controle do que qual não se mostraram preparados a perder.

A recusa a esta “nova” forma de avaliar foi unânime, por considerarem a abolição parcial da prática de reprovação como principal causadora dos problemas de não aprendizagem. Percebemos em tais depoimentos um atrelamento da progressão continuada à progressão automática, sob o entendimento de que, não havendo reprovação a avaliação seria desnecessária, uma vez que os alunos seriam aprovados de qualquer forma.

Em consequência disso, o afrouxamento do ensino e aprendizagem, principalmente em uma das escolas analisadas, foi notório nos depoimentos de alguns professores ao revelarem que o aluno passou a não se interessar mais em estudar, porque equivocadamente lhe foi repassado que a aprovação ocorreria de forma automática. O professor, pela carência teórica e metodológica de formação, pela descrença diante das dificuldades sentidas demonstrou em não se preocupar com o desenvolvimento do ensino nem da avaliação.

Ao mesmo tempo em que não podemos negar estas constatações também precisamos considerar as dificuldades de encaminhar mudança em virtude de concepções e práticas historicamente legitimadas e do medo de ousar e da falta de condições de concretizar. Exemplo disto foi observado em algumas falas ao perguntarmos sobre as estratégias utilizadas para superar as dificuldades de avaliação, apontando, dentre outras, o uso de conceitos, de notas para todas as

atividades desenvolvidas, elaboração de um modelo de parecer descritivo para cada perfil de aluno e a classificação dos alunos entre bons, ruins, ótimos.

Neste prisma, podemos inferir que os sentidos e efeitos que entrevistados atribuíram a proposta de avaliação lançada pelo Sistema de Ciclos ficaram praticamente e equivocadamente restritos à prática de progressão automática, levando à conclusão de que, o Sistema de Ciclos, apesar de 15 anos de existência ininterrupta, não conseguiu mobilizar os mecanismos necessários que conduzissem voluntariamente, o corpo docente a ressignificar suas práticas avaliativas.

A carência de formação e de melhor condição de trabalho permanece sendo apontada como principal entrave ao sucesso escolar. Esta constatação reitera que a concepção inovadora da avaliação exige e depende de mudanças significativas em outras instâncias: na estrutura curricular, na formação dos profissionais do magistério, na estrutura das instituições escolares, nas condições de trabalho e no compromisso de cada um. Quando esta investidura não é efetivada, acaba conformando as escolas às práticas superficiais e fragmentadas fazendo da experiência daquela política uma prática empobrecedora distante dos ideais pretendidos. Assim, a organização do ensino em ciclos em Campina Grande até 2015 (ano de sua abolição) configurou-se como mais uma política de prestação de contas, voltada para a correção do fluxo dos alunos, redução dos índices de repetência e evasão.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

BALL, J.S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação Stephen J. Ball. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./Dez 2001.

CAMPINA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Regulamentação do Sistema de Ciclos**, 2007.

_____. **Programa de Letramento**: Política Curricular na rede municipal de Campina Grande, 2002. 93p.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conceitos de avaliação em ciclos: repercussão da política voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, Fernando José de (Org.). Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005. p. 45-57.

DEMO, P. Promoção Automática e capitulação da Escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, **Fundação Cesgranrio**, v.1, 1998.

FREITAS, L.C. de. **Ciclos, séries e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. [et.al.]. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEAL, Silvana Cavalcante. **A organização do ensino em ciclos**: um desafio para o sistema de ensino de Campina Grande: UEPB, 2004.

PARO. Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set. Dez., 2011.

SOUZA, M. V.B.de. **A Política Curricular de Ciclos no município de Campina Grande**: análise dos sentidos e efeitos da avaliação no contexto da prática. (Dissertação-Mestrado em Educação). João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal da Paraíba- UFPB, 2016.

VASCONCELLOS, Celso. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FFEZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclo em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**. vol. 2. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p.91-111.