



CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO DE FUNDAMENTOS, CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO NOS CICLOS

25

Acompanhando as políticas que levaram à introdução dos ciclos, tem-se multiplicado uma literatura de teor predominantemente ensaístico, voltada para a análise e a problematização de seus fundamentos, para as condições que se impõem ao trabalho escolar quando se adota uma organização não seriada de ensino, ou, ainda, que ressaltam a necessidade de alterações substantivas no currículo escolar, com destaque para a avaliação.

Esses aspectos, em realidade, não são exclusivos dos textos que compõem esta seção do relatório, pois estão presentes no conjunto da produção analisada. Especialmente as dissertações e teses que se voltam para a análise de iniciativas de implantação de ciclos em redes públicas de ensino trazem importantes contribuições acerca desse foco, as quais figuram nos referidos textos como referencial para a apreciação da iniciativa examinada ou para sua caracterização. Assim, muito do que for destacado nos 31 artigos aqui considerados poderá ser reiterado pelos estudos que se direcionam para iniciativas específicas de implantação de ciclos. Não obstante, embora a maior parte dos ensaios possa ter como referência uma determinada rede de ensino, trata-se, neste caso, de artigos que se propõem a explorar certos temas em seus contornos mais gerais e que não se voltam, portanto, à focalização de experiências singulares.

A contribuição desses estudos deve ser ressaltada, pois eles trazem elementos que permitem a apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos. Possibilitam também dimensionar a complexidade de sua implementação, apontando aspectos da estrutura e do funcionamento das escolas, do currículo, da formação e do envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais, dos alunos e de outros atores, enfim, aspectos da cultura da escola que são profundamente afetados pela introdução dos ciclos, pressupondo desde um confronto com os valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar até condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação.

2.1 Fundamentos dos ciclos

As produções acerca dos fundamentos evocados para a introdução dos ciclos destacam a procedência e a validade das justificativas de ordem política e social que os sustentam, como a democratização do ensino e do saber, a garantia do direito de todos à educação e o propósito de inclusão social. Há também grande consenso quanto à aceitação e à defesa dos princípios pedagógicos e psicológicos evocados para justificá-los, como a necessidade de atender às diferenças dos alunos e a importância de preservar a autoestima deles, assegurando-lhes aprendizagens significativas e um ensino de boa qualidade.

O único dos pressupostos dos ciclos sobre o qual pairam grandes questionamentos, notadamente por parte dos professores, é o de natureza econômica. Barretto (2002) adverte para a necessidade de não desqualificar esse argumento, defendido, sobretudo, pelos gestores da educação, uma vez que as reprovações não trazem benefícios aos alunos e ao sistema, desperdiçando recursos públicos valiosos, que cumpre ao Estado utilizar bem. Entretanto, o grande desconforto causado entre os educadores acerca do argumento da economia de recursos é que, no entender deles, esta não tem sido revertida, na proporção desejada, para o investimento em melhores condições de funcionamento dos ciclos.

Não raro, são evocadas, no ideário dos educadores, influências externas de organismos multilaterais na determinação da política de ciclos, como suporte para a necessária economia de recursos resultante da supressão da retenção. Não há, contudo, evidências, no conjunto dos estudos, de que a introdução dos ciclos parta de pressões diretas nessa linha e nem, tampouco, que receba apoio financeiro por essa via. Nesse caso, talvez seja a tônica geral da política de educação de algumas gestões em específico que pode sugerir essa associação, a qual tem sido, frequente e indevidamente, generalizada para qualquer rede com ciclos.

Registre-se, ainda, que não há estudos que apresentem dados que sustentem a afirmação de que a implantação de ciclos tem resultado em economia de recursos e que equacionem tal economia.

2.2 Condições de implementação e de formação dos professores

Entre as condições arroladas pelos autores, visando a um suporte institucional para implantação dos ciclos, destaca-se, sobretudo, a necessidade de envolvimento dos educadores, alunos, famílias e comunidade em geral na mudança proposta, de criação de condições de trabalho adequadas para seu desenvolvimento e de formação docente.

O envolvimento dos diversos segmentos no projeto dos ciclos é considerado condição fundamental para viabilizar a concretização de uma proposta educacional que supõe rupturas com a cultura escolar, implicando a transformação de valores e práticas. Os autores deixam claro que não se trata de uma proposta acabada; ela precisa de uma ação compartilhada para efetivamente chegar a bom termo.

Nos textos analisados, insiste-se sobre a necessidade de que sejam criadas condições específicas de organização do trabalho escolar, que permitam atendimento diferenciado aos alunos, tendo em conta suas necessidades, e que assegurem o trabalho coletivo entre os professores, bem como o apoio às escolas pelos órgãos centrais das redes de ensino.

A formação docente coloca-se, para diversos autores, como condição fundamental para a implementação dos ciclos, considerando a amplitude e a complexidade de transformações, que se espera sejam decorrentes da ruptura com a seriação. Embora com enfoques diferenciados, os autores consultados reiteram sua importância, sendo que alguns deles inserem este debate na perspectiva de uma política de valorização profissional, contemplando, também, as condições de trabalho e a remuneração.

A propósito da formação, Arroyo (1999) reflete sobre as virtualidades formadoras do processo de desconstrução da estrutura seriada e de construção de uma nova estrutura, centrada nos ciclos de formação ou desenvolvimento humano. Segundo o autor, no pensamento tradicional, a qualificação dos profissionais coloca-se como pré-requisito para a implantação de mudanças na escola. O caráter precedente de toda a qualificação é tido como inquestionável, não apenas na formação de professores, mas, também, na formação dos alunos. As propostas pedagógicas, no caso dos ciclos de formação ou de desenvolvimento humano, supõem, ao contrário, que a melhor estratégia é partir da formação que os docentes já possuem e recuperar o que há de permanente no ofício de professor. Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações e culturas escolares, assim como com a própria imagem do educador.

Outros autores insistem, além da formação que inevitavelmente se deve dar no decorrer da implantação, na necessidade de que sejam contemplados, nos cursos de formação inicial, conteúdos que direcionem o olhar dos futuros professores para uma nova perspectiva de trabalho, como a pressuposta pelos ciclos, em sua dimensão pedagógica e política.

2.3 Avaliação nos ciclos

Sobre as decorrências dos ciclos no currículo escolar, encontram-se menções à necessidade de sua flexibilização, visando assegurar qualidade ao atendimento dos alunos, em sua diversidade social e cultural. Considerações mais específicas sobre o currículo escolar são encontradas, predominantemente, nos textos que se reportam às iniciativas específicas de introdução dos ciclos. A questão curricular adquire centralidade na formulação de algumas experiências, implicando a reorganização das bases em que se assentam o ensino e a aprendizagem, o que será explorado, neste Relatório, quando da análise dos trabalhos que se reportam a experiências de ciclos em algumas redes escolares.

No conjunto dos textos ao qual nos reportamos nesta seção, chama a atenção o destaque dado, entre as práticas pedagógicas, à avaliação do aluno, ressaltando-se a imperiosa necessidade, ao se implantar ciclos, de ressignificá-la em suas finalidades e formas. Tal necessidade é apontada a partir da constatação de que as concepções e as práticas dominantes nas escolas tendem a enfatizar a avaliação como atividade classificatória e seletiva, vivenciada de modo autoritário, sendo a decisão de aprovação ou de reprovação do aluno o foco central do processo de avaliação e, até mesmo, do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação ganha centralidade em decorrência do fato de as iniciativas de ruptura com a organização não seriada de ensino virem acompanhadas da implantação da progressão escolar, que supõe a supressão da ideia de reprovação, ao menos entre um dado número de anos escolares. Como de hábito, a noção de avaliação tem sido associada prioritariamente a uma finalidade seletiva e classificatória, que tem por fim a decisão quanto à promoção ou à retenção dos alunos para a série subsequente; no limite, os ciclos põem em questão tal finalidade da avaliação.

A possibilidade de reprovação na regulamentação dos sistemas escolares relativa aos ciclos tem sido, em geral, limitada ao final de determinados ciclos, ou aos alunos que apresentarem determinada proporção de faltas às aulas, o que usualmente tem sido contestado por profissionais atuantes nas escolas.

A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, mesmo que não seja para todos os alunos, atribuindo-se a ela um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem. Aliás, é em nome da diferenciação dos alunos – os que sabem e os que não sabem – que muitos professores demandam o retorno da repetência escolar. Em manifestações de professores, por exemplo, a não reprovação é acusada de provocar a desqualificação do ensino e da aprendizagem, de sucatear a escola, de desvalorizar o trabalho do professor, de tirar a motivação do professor para ensinar e do aluno para estudar e realizar as tarefas escolares, provocando maior indisciplina. Como consequência, denuncia-se estar a escola diplomando analfabetos e os governos divulgando as taxas de aprovação como evidência de melhoria de qualidade de ensino, sendo que eles têm como alvo principal a economia de recursos que decorreria da extinção da reprovação.

Provavelmente o destaque recebido pela avaliação nos textos analisados decorre de que em torno dessa temática se concentra toda, ou melhor, quase toda, a resistência de profissionais da educação, de alunos e de pais aos ciclos. Ao que parece, os estudos divulgados e as reflexões realizadas com profissionais da educação têm gerado pouco impacto na alteração de suas concepções e práticas de avaliação (Sousa, 1994). A denúncia quanto aos desserviços individuais e sociais da reprovação não tem tido força para impulsionar uma ruptura com a principal finalidade que se atribui à avaliação no contexto escolar.

No entanto, caso a avaliação não seja assumida em seu sentido constitutivo, isto é, de apoiar o desenvolvimento do aluno, corre-se o risco de, em nome da democratização do ensino, propósito sempre anunciado nas políticas de implantação de ciclos, promover sua desqualificação para amplos segmentos da população brasileira (Sousa, 2000).

Esse é um alerta que vem sendo feito por educadores, diante de iniciativas governamentais que incidem sobre alterações nas normas relativas à avaliação escolar, particularmente na não vinculação de seus resultados à promoção ou à retenção do aluno. Se tais iniciativas não vierem acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre os novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para sua produção, podem resultar na intensificação da exclusão escolar e social, mesmo que não visível sob os números da reprovação.

Nessa direção, lembre-se o que dizia Luís Pereira (1958), ao participar dos debates ocorridos no Brasil acerca da adoção da promoção automática na escola primária, nos anos 1950. Ao denunciar o caráter seletivo da escola, evidenciando sua relação com os problemas econômicos e sociais do País, esse autor alertava que a implantação da promoção automática, sem os devidos encaminhamentos e condições, poderia trazer problemas até mais graves. Nos anos 1980, ao analisar as práticas avaliativas de professores do ensino fundamental, tidas como facilitadoras da aprovação escolar, Sousa (1986) considerava que a mera facilitação da aprovação, como medida isolada, não acompanhada de um trabalho subsequente que, efetivamente possibilitasse aos alunos a superação das dificuldades, não permitiria reduzir verdadeiramente o fracasso escolar.

Mais recentemente, diante das propostas veiculadas no Brasil nos anos 1990, Demo (1998), em artigo cujo título já sugere seu conteúdo – “Promoção automática e capitulação da escola” –, posiciona-se contrário às propostas de supressão da reprovação, observando que, do modo como vêm sendo conduzidas, elas tendem a resultar, na prática, em um descompromisso com a aprendizagem, ficando-se “apenas com o da promoção”. Nesse mesmo sentido, Freitas (2001), ao discorrer sobre progressão continuada, comenta que “ela não é uma má ideia, mas da maneira como está inserida no bojo das políticas públicas, sendo implementada na ausência de discussão, na ausência de uma concepção avançada de educação e na ausência de preparação para a escola, [...] talvez seja mais uma das nossas boas ideias que teremos perdido ou queimado ao longo desse processo (Freitas, 2001, p. 53).

Também Vasconcellos (1999), comentando os modos de implantação da progressão continuada, levanta a possibilidade de se obter, como um dos resultados,

o descompromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos, observando que sem a adesão dos educadores, apesar do fim da repetência apresentar-se como um avanço, corre-se o risco de gerar “um processo de ‘demissão’ do professor, se descomprometendo da tarefa de ensinar”. Ainda, como lembra Steinvascher, “‘proibir a repetência’, sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura escolar seletiva e classificatória, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar, que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos; no entanto, novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente” (2003, p. 57).

Os alertas quanto aos riscos de se confundir a ideia de progressão escolar com a noção de que “não é preciso mais avaliar o desempenho do aluno, pois não há mais repetência”, evidenciam a importância de se investir na construção de um novo significado para a avaliação escolar, quando se implanta uma perspectiva de organização escolar que rompe com a ideia de seriação. Ela deve remeter à reflexão sobre as tendências dominantes nas propostas e nas práticas escolares, revelando suas implicações educacionais e sociais.

Para além de uma reflexão acerca da avaliação do rendimento escolar, os textos advertem para o fato de que os ciclos impõem a necessidade de que a escola seja avaliada em sua totalidade, sendo o desempenho dos alunos analisado de modo articulado ao contexto escolar: professores e outros profissionais, condições de trabalho e de implementação curricular, estruturas, processos, relações e interações. Ainda, como alerta Freitas (2002a), além da avaliação, a progressão escolar supõe a redefinição das demais categorias do processo didático.

Para garantir que uma medida potencialmente tão valiosa para assegurar a democratização do ensino, como a introdução de propostas de progressão na trajetória escolar, não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e da função que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intraescolares. Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar, até as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino, direcionadas às escolas, todas demandam uma análise a fim de que se tenha uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar, dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação.

A título de explicitar a necessidade de se analisar os sistemas como um todo, é oportuno o destaque às possíveis implicações de sistemas de avaliação externa das escolas, com vistas à implantação de novos propósitos para a avaliação escolar, como tratam Barretto (2002), Freitas (2001) e Sousa (1994).

A partir dos anos 1990, a contrapartida dos ciclos, em muitos sistemas de ensino, tem sido a avaliação externa do rendimento escolar. Nesses casos, frequentemente, é criada uma tensão nas escolas, qual seja: demanda-se que elas recorram à sua

relativa autonomia, para desenvolver um currículo capaz de contemplar as diferenças no que elas têm de fundamentos de direitos e, ao mesmo tempo, exige-se que elas se conformem a critérios de avaliação que se referem a ganhos comuns dos alunos. A tendência, no enfrentamento dessa tensão, termina sendo a orientação dos tempos e espaços de aprendizagem em torno dos conteúdos exigidos nas provas de aferição do rendimento, bem mais restritos do que os objetivos educacionais propostos para o ensino. A expectativa de que as escolas procedam do modo que quiserem ou puderem, no que toca às abordagens do conteúdo e à sua organização, mas cheguem aos resultados esperados pelo sistema, tem assim contribuído, na prática, para reforçar as rotinas tradicionais, em vez de revertê-las para dar lugar a uma lógica menos seletiva.

Para ilustrar essa possibilidade, reproduz-se conclusão da pesquisa de Arcas (2003), que constata, no caso de uma escola da rede estadual de São Paulo, iniciativas de preparação dos alunos para a avaliação externa, realizada pela Secretaria de Educação, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Comenta o autor que a perspectiva de uma avaliação contínua do desempenho escolar dos alunos fica comprometida pela realização de uma prova especial, chamada pelos alunos de “provão”, que é realizada na escola, como atividade preparatória para as provas do Saresp. Diz o autor: “O chamado ‘provão’ adquiriu nesta escola uma função muito específica, que se sobrepõe à função diagnóstica, tornando-se preparação para a prova do Saresp. À medida que a avaliação do Saresp veio se impondo como referência para as escolas, estas foram se preocupando, cada vez mais, com os resultados obtidos. A classificação por cores, em 2.000, e o uso do resultado do Saresp, em 2.001, como instrumento de retenção dos alunos que concluíram o ciclo I e o ciclo II, deram outra dimensão a uma avaliação que poderia funcionar apenas como diagnóstico do ensino na escola” (p. 122).

Enquanto as propostas de ciclos têm seus fundamentos em um projeto de inclusão escolar e social e, portanto, supõem uma avaliação formativa, as práticas classificatórias dos alunos assentam-se no princípio da seleção, contemplando, no limite, a possibilidade de exclusão de alguns.

Com tal consideração, não se pretende anular a importância de avaliações externas; o que se quer destacar é que suas finalidades e o uso de seus resultados tanto podem estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino para todos, quanto podem produzir tal melhoria apenas para alguns.

É comum nos textos analisados a relação que se estabelece entre as políticas de implantação de ciclos e o propósito de democratização do ensino; no entanto, o contexto de sua implantação é condicionante estrutural de tal propósito.

Diante da diversidade de iniciativas em curso e das controvérsias que têm suscitado, faz-se oportuno e urgente o desenvolvimento de avaliações das políticas de reorganização do ensino no País, visando aprofundar a análise de seus fundamentos, condições de implementação, resultados e impactos nas unidades e redes escolares.

