

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA
SME/GOIÂNIA (2001-2004).

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

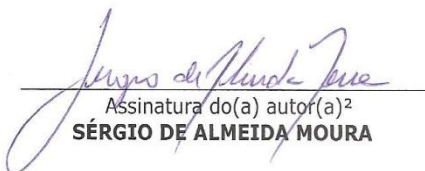
Nome completo do autor: SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA

Título do trabalho: A AVALIAÇÃO ESCOLAR NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA SME/GOIÂNIA (2001-2004)

3. Informações de acesso ao documento:

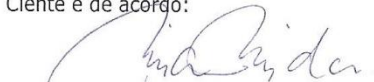
Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²
SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

PROFA. DRA. MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA

Data: 27 / 11 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA
SME/GOIÂNIA (2001-2004).

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA

2018

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.**

Moura, Sérgio de Almeida

A avaliação escolar nos Ciclos de Formação Humana da SME/Goiânia
(2001/2004) [manuscrito] / Sérgio de Almeida Moura. - 2018.
187 f.

Orientador: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras.

1. Avaliação escolar. 2. Ciclos de formação. 3. Escola seriada. 4.
Escola pública. I. Miranda, Marília Gouvea de, orient. II. Título.

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA – Aos vinte e seis dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito (26/10/2018), às 14h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Marília Gouvea de Miranda**, orientadora, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC-SP ; Prof. Dr. **Aldimar Jacinto Duarte**, doutor em **Educação** pela UFG; Prof. Dr. **Álcio Crisóstomo Magalhães**, doutor em **Educação** pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Maria Augusta Peixoto Mundim**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Gina Glaydes Guimarães de Faria**, doutora em **Educação** pela UFG, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“A avaliação escolar nos ciclos de formação humana da SME/Goiânia (2001-2004)”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Sérgio de Almeida Moura**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda
Presidente – PPGE/FE/UFG



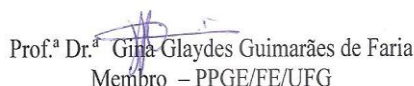
Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte
Membro – PUC/GO



Prof. Dr. Álcio Crisóstomo Magalhães
Membro – UEG



Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Peixoto Mundim
Membro – FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria
Membro – PPGE/FE/UFG

SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA DA
SME/GOIÂNIA (2001-2004).

Tese defendida no curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de doutora, aprovada em 26 de outubro de 2018, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda – Orientadora (UFG)

Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria (UFG)

Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG)

Prof. Dr. Álcio Crisóstomo Magalhães (UEG)

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte (PUC-GO)

Nosso dia vai chegar

Teremos nossa vez

Não é pedir demais

Quero justiça

De onde vem a indiferença

Temperada a ferro e fogo?

Quem guarda os portões

Da fábrica?

Quero trabalhar em paz

Não é muito o que lhe peço

Eu quero um trabalho honesto

Em vez de escravidão

O céu já foi azul

Mas agora é cinza

O que era verde aqui

Já não existe mais

Deve haver algum lugar

Onde o mais forte

Não consegue escravizar

Quem não tem chance

Quem me dera acreditar

Que não acontece nada

De tanto brincar com fogo

Que venha o fogo então.

Esse ar deixou minha vista cansada

Nada demais

(Renato Russo/Legião Urbana – Fábrica/1992)

Dedico este trabalho a todas as pessoas de todas as idades, de todos os gêneros, de todos os credos, de todos os vínculos afetivos, de todos os vínculos profissionais, de todos os tipos de envolvimento, de todas as naturezas, que estiveram perto ou longe, presencial ou a distância, desligados ou *online*, mas que me deram a mão através de suas palavras, seus olhares, seus papéis, suas mensagens e *e-mails*, seus avisos e memorandos, seus ombros e abraços.

GRATIDÃO é a palavra que, humildemente, lhes devolvo com muitas emoções de diversas intensidades, cores, dimensões e afetos.

AGRADECIMENTOS

Farei menção a três mulheres como agradecimento individual e, a seguir, farei outros agradecimentos.

À primeira eu devo a minha própria vida: minha mãe, dona Edna Maria de Almeida, que partiu para os braços do Pai bem no meio deste trabalho (dez/2015), sem antes ver seu filho virar doutor. A pessoa mais generosa que já conheci... muita saudade!

À segunda eu devo grande parte da minha felicidade: minha esposa, Otamária Brito Moura que, pacientemente, aguardou esses quatro anos me apoiando, segurando as cordas da vida com os nossos filhos e a relação. Está testemunhando como é que um trabalhador se torna doutor na sua área, apesar das condições. Um exemplo de esposa e mãe. 'Thank you for loving me'.

À terceira eu devo este trabalho: minha orientadora, Marília Gouvea de Miranda, que, de maneira habilidosa e humana, soube contornar meus limites, respeitar meus tempos e minhas dificuldades até este momento. Marília me colocou sobre seus ombros como nos ombros de um gigante para que eu pudesse conseguir enxergar melhor e mais longe. Um exemplo de professora, educadora, amiga, colega de trabalho e obviamente, de orientadora. Graças a ela, chego até aqui e me torno doutor. Gratidão!

Meu último agradecimento individual vai aos meus filhos, pois eles precisam ter a oportunidade, num breve futuro, de ler e entender o que significou esse tempo dos primeiros quatro anos de vida do Alexandre, Guilherme e Ana Clara. O tempo de viver essa formação reduziu significativamente meu contato com vocês. Em menor quantidade para Ana Clara, minha atriz e *digital influencer* preferida, goiana de sangue e carioca de coração. Em qualidade, Guilherme e Alexandre, meus meninos, não tiveram um pai integral para fazer um monte de coisas. Prepare-se, moçada, que a vida está começando agora!

Agora: de pessoas somos feitos, por pessoas somos constituídos e delas somos a epiderme e os sentidos, e trazemos a essência e a aparência do fazer cotidiano. As pessoas a quem queremos bem são a exata expressão da síntese de nossas almas! Assim, eu listo abaixo as pessoas que, quando lerem seus nomes aqui, saberão porque estiveram presentes em minha vida nesses últimos anos.

À banca composta pelas professoras: Marília Gouvea de Miranda (Orientadora/UFG), Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG), Gina Glaydes Guimarães Faria (UFG), Álcio Crisóstomo Magalhães (UEG) e Aldimar Jacinto Duarte (PUC/GO), pelas preciosas, imprescindíveis e importantes contribuições que puderam alçar esse trabalho onde eu não conseguiria levá-lo.

Aos Professores do programa: José Adelson (em memória), Marília Gouvea de Miranda, Anita Cristina Azevedo Resende, Diane Valdez, Mirian Fábila Alves, Sandra Valéria Limonta Rosa, referências para minha formação.

Aos servidores da secretaria do programa: Adenilde de Oliveira Souza, Marizeth Farias, Geyssy Canedo Miguel e Matheus de Castro Lisboa.

Às professoras Albertina Vicentini pela excelente revisão do texto e Janaína Cardoso pela tradução em prazo tão exíguo.

Aos amigos-colegas do programa: Maria das Graças Castro, Rodrigo Roncato, Flávia Cruvinel, Milene Vicente, Regiane Ávila Chagas, Sylvana Noletto, Valdirene Oliveira, Denise Oliveira, Juliana Guimarães, Flávia Osório, Katiuscia Mendes, Milena Kirsten, Elis Soares, Janaína Jesus, Rita Carvalho.

Aos amigos-colegas da UFG que me estimularam, mas que também me inspiraram: Nivaldo Antônio Nogueira David, Rita Márcia Magalhães Furtado, Tadeu João Ribeiro Baptista, Bráulio Vinicius Ferreira, Ione Mendes Ferreira, Luiz Fernandes Dourado, Neisi Maria da Guia Silva, Sissilia Vilarinho, Dayse Cauper, Marcus Vinicius Coimbra, Maria do Carmo Morales Pinheiro, Florence Rosana Faganello, Osni Silva, Marcel Farias, Roberto Furtado.

Às amigas entrevistadas: Walderês Nunes Loureiro, Aurora Helena Fidelis e Marta Jane da Silva, pela generosidade, pela humildade e pela disponibilidade.

Aos amigos que, em algum momento, marcaram e continuam marcando a caminhada da minha vida com sua torcida, seu carinho e amizade: Leonardo e Jéssica, Fernanda Lima, Alessandra Amorim, Paulo Ventura, Filomena Gutierrez (Mena), Michelle Oliveira, Kellen Cristina, Priscila Amorese, Gabriel Couto Diaz, Eliene Moranguinho Lacerda, Valéria Carvalho, Kamila Evelyn, Camila e Anderson, Fernando Henrique.

À Lilian Brito, Nadir Brito, Noeme Brito e Maria Soares, por inúmeras tardes suas atitudes determinaram a possibilidade de estudar, escrever e trabalhar, enquanto cuidavam dos meus filhos, seus netos e sobrinhos.

Aos amigos que me curam: Rosane Santos (terapeuta), Walquiria Melo (acupunturista), Tatiane Zylberberg (mulher do coração do lado de fora) e Rosana Kheity Medeiros Bastos (por sua força interior para recomeçar mais uma vez).

Aos familiares que recebem o primeiro doutor legitimamente forjado nas entranhas da classe trabalhadora, da família repleta de dificuldades, mas do esforço adicional; às minhas Tias e Tio, às Primas e ao Primo, às Sobrinhas e Sobrinhos e ao meu irmão Ricardo Moura.

A outros amigos: Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esportes/Goiás, à FEFD/UFG e à Família Jacarandás.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEPE – Departamento Pedagógico

DEFIA – Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RME – Rede Municipal de Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME GOIÂNIA – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

SME BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG

SME PoA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

URE – Unidade Regional de Educação

LISTA DE TABELA

Tabela 01. Amostragem dos números de matrículas e taxas de aprovação, reprovação e abandono no período de 1995 a 2017	43
---	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 01 - Identificador das sugestões de possibilidades de reorganização escolar por Ciclos de Formação.....60

Quadro 02 - Caracterização dos três momentos para se pensar a avaliação do processo de Formação Básica.....91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
-----------------	----

Capítulo 1 –

A ESCOLA BRASILEIRA: AS TENTATIVAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR POR MEIO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	26
--	----

1.1 A construção da escola brasileira: do direito e do acesso à escola.....	26
---	----

1.2 A organização escolar brasileira no século XX – a herança dos grupos escolares.....	31
---	----

1.3 A escola organizada por Série ou de ensino seriado.....	42
---	----

1.4 A escola organizada por Ciclos de Formação.....	48
---	----

1.5 Os Ciclos de Formação na SME Goiânia/Go.....	56
--	----

Capítulo 2 –

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: DA SELETIVIDADE À INCLUSÃO ESCOLAR.....	72
---	----

2.1 A avaliação na escola seriada.....	77
--	----

2.2 A avaliação nos ciclos de formação a partir de três experiências municipais brasileiras.....	81
--	----

2.3 O que implicam as mudanças na avaliação a partir da proposta político-pedagógica de uma escola organizada por ciclos?	85
---	----

2.4 Aspectos do campo avaliativo que interferem no sentido da escola.....	107
---	-----

Capítulo 3 –

AVALIAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: O CASO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA (2001-2004).....	110
---	-----

3.1 A flexibilização dos processos de avaliação como finalidade.....	111
---	-----

3.1.1 A concepção de avaliação a partir dos tempos da vida.....	113
---	-----

3.1.2 A questão da progressão automática: questionamentos e resistências.....	117
---	-----

3.1.3 Instrumentos de avaliação: a prova, as interpretações sobre a prova e as alternativas.....	124
--	-----

3.2 Modificações na organização escolar.....	130
--	-----

3.2.1 As questões referentes aos educandos e suas famílias.....	133
---	-----

3.2.2 Avaliação nos ciclos de Goiânia: seus impactos e perspectivas.....	137
--	-----

3.2.3 As alterações na escola com mais professores por turma.....	143
3.2.4 Tempo para estudo individual e coletivo, planejamento e outras atividades pedagógicas na escola.....	146
3.3 A avaliação e o sentido social da escola.....	148
Considerações finais	157
REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS.....	174
I – Modelo do documento com sugestões de instrumentos, situações e circunstâncias a serem utilizadas pelos professores.....	175
II – Modelo da Ficha de Registro Avaliativo do Aluno.....	177
APÊNDICES.....	
I – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	184
II – Roteiro semiestruturado de entrevista.....	185

Resumo

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa “Fundamentos dos Processos Educativos” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem como objetivo apreender como se caracteriza a perspectiva de avaliação da escola organizada por ciclos de formação humana segundo a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, gestão 2001-2004, e perceber como essa perspectiva se confronta com o modo de avaliação tradicionalmente constituído na escola organizada pela seriação. Os principais autores que auxilia-nos em nossas análises são Coêlho (2012), Freitas (2003; 2005) e Lima (2002; 2003), sobretudo na identificação das lógicas de escola e de avaliação em confronto. A escolha metodológica foi a da pesquisa do tipo *estudo de caso* (Bogdan e Biklen, 1994), que direciona o uso de três formas diferentes de acumular dados e sua posterior análise: o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e, por fim, a parte empírica. A parte empírica foi efetivada pela realização de entrevistas com três responsáveis pela proposta na SME/Goiânia no período. A análise dos dados revelou aspectos da implementação dos ciclos de formação em Goiânia bastante semelhante à outras experiências: primeiro, porque refere-se ao fato de serem experiências de prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores, fato que coincide com o contexto histórico brasileiro em que havia a expectativa de que o Estado (Federação, Estados e Municípios) adotasse práticas que universalizassem políticas sociais e de inclusão social, principalmente pelos índices de pobreza e miséria constituídos ao longo das décadas anteriores; segundo, porque retrata que, em geral, as experiências de ciclos de formação apontam para o enfrentamento do fracasso escolar como objetivo. Infere-se, especificamente que a perspectiva de avaliação proposta nos ciclos de formação de Goiânia contribui com possibilidades de avanço da escola na luta pela melhoria da qualidade do ensino e sua consequente redução de índices de fracasso. Mas também revela os limites percebidos na realidade da lógica escolar seriada, próprios da particularidade histórica vigente, que impedem, contraditoriamente, a efetivação de avanços. Os resultados somente foram possíveis pelo confronto dos dois modelos de organização escolar em seus acertos e suas contradições na prática da avaliação e no próprio processo de reverter os números do fracasso escolar.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Ciclos de Formação. Escola Seriada. Escola Pública.

Abstract

This work is linked to the research line "Fundamentals of Educational Processes" of the Post-Graduation Program of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. The objective is to understand how the perspective of evaluation of the school organized by cycles of human formation according to the Political-Pedagogical Proposal of the Municipal Network of Education of Goiânia, management 2001-2004, is characterized, and to perceive how this perspective is confronted with the evaluation mode traditionally constituted in the school organized by the seriation. The main authors that help us in our analyzes are Coêlho (2012), Freitas (2003; 2005) and Lima (2002; 2003), mainly in the identification of school logic and evaluation in confrontation. The methodological choice was that of the case study research (Bogdan and Biklen, 1994), which directs the use of three different ways of accumulating data and its subsequent analysis: the bibliographic survey, the documentary research, and finally, the part empirical. The empirical part was accomplished by conducting interviews with three responsible for the proposal in the SME / Goiânia in the period. Data analysis revealed aspects of the implementation of the formation cycles in Goiânia that are very similar to the experiences of the Plural (MG) and Citizen (RS) schools in two senses: first, it refers to the fact that they are prefectures administered by the Workers Party, which coincides with the Brazilian historical context in which there was the expectation that the State (Federation, States and Municipalities) would adopt practices that would universalize social policies and social inclusion, especially the indices of poverty and misery constituted during the previous decades; second, it shows that, in general, all the experiences of formation cycles point to the confrontation of school failure as an objective. It is inferred specifically that the evaluation perspective proposed in formation cycles of Goiania contributes with possibilities of advancement of the school in the struggle for the improvement of the quality of teaching and its consequent reduction of failure rates. But it also reveals the limits perceived in the reality of the serial school logic, characteristic of the current historical particularity, which contradictorily impede the implementation of advances. The results were only possible by confronting the two models of school organization in their correctness and their contradictions in the practice of evaluation and in the very process of reversing the numbers of school failure.

Keywords: School Evaluation. Formation Cycles. Serial School. Public school.

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo apreender a perspectiva de avaliação da escola organizada por ciclos de formação humana, segundo a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia¹, no período 2001 a 2004, e comparar essa perspectiva com o modo de avaliação tradicionalmente constituído na escola seriada.

A decisão de estudar a avaliação escolar é um desdobramento de minha trajetória profissional como professor na educação básica em Goiânia/GO, atuando tanto na unidade escolar quanto na gestão, tempo em que foi possível perceber algumas das dimensões políticas, administrativas e pedagógicas na Rede Municipal de Educação (RME). Compreendendo a avaliação como um elemento nuclear no processo de escolarização de maneira geral, estudar esse processo na escola organizada por ciclos de formação repõe vários aspectos, como a dimensão socio-política de uma proposta político-pedagógica que reflete questões objetivas e subjetivas de um contexto histórico cujas significações e implicações para o período posterior valem a pena compreender.

Esse contexto histórico se apresenta como um período de implantação de escolas organizadas por ciclos de formação e de um tempo em que diversos governos municipais e o Governo Federal passaram a ser administrados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Dentre as principais experiências de redes públicas municipais que implantaram ciclos de formação, se destacam aquelas administradas pelo PT, como Brasília-DF (Escola Candanga/1995-1999), Belo Horizonte-MG (Escola Plural/2001-2008), Porto Alegre-RS (Escola Cidadã/1989-2005), Belém-PA (Escola Cabana/1997-2004), Ipatinga-MG (1989-2004), Blumenau (1997), Chapecó (1998), Caxias (1998), Vitória da

¹ Documento da SME Goiânia na gestão 2001-2004, que apresenta a estrutura e a reflexão pedagógica para a educação infantil, a educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) e o ensino fundamental regular, sistematizadas pela proposta de organização escolar por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Conquista (1998), Goiânia-GO (2001-2018²), Ponta Grossa (2001), Criciúma (2003), entre outras. Passados os anos, a organização da escola em ciclos de formação transformou-se numa espécie de marca da administração do PT e, embora outros partidos tenham implantado políticas de ciclos em outras cidades, as experiências citadas foram histórias de reformas educacionais comprometidas com o enfrentamento do fracasso escolar e com a oportunidade de construir um projeto alternativo de educação. Especialmente os projetos desenvolvidos em Belo Horizonte (Escola Plural) e Porto Alegre (Escola Cidadã), por serem os mais antigos, se tornaram conhecidos e influenciaram a definição de políticas similares em outras cidades, como aconteceu em Goiânia.

Ainda nesse período, que demarca a última década do século XX e a primeira do século XXI, instaurou-se, quando o PT assumiu a Presidência do País com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), um contexto que se pode descrever pela mudança de paradigma político e ideológico no Brasil, quando as políticas públicas de corte social³ (HÖFLING, 2001) assumem maior centralidade no governo federal e passam a ser propostas e implementadas nos diversos campos sociais, entre eles o da educação. Essas políticas tornaram-se uma alternativa ao paradigma de orientação neoliberal implantado pelos governos anteriores, para combater o aumento das desigualdades sociais e da pobreza extrema. Expressaram-se também por um conjunto de acontecimentos que marcaram, significativamente, as condições de vida dos estratos mais empobrecidos da sociedade brasileira, especialmente na primeira década deste século XXI.

Uma das principais características dessa lógica de organização escolar em ciclos de formação é a perspectiva de avaliação adotada, expressada pela proposta de mudança dos procedimentos de avaliação. Entre esses procedimentos, estão a substituição da lógica da reprovação tradicionalmente

² Observa-se que a implementação dos ciclos de formação na SME de Goiânia estabeleceu-se com diferentes nuances a partir da mudança do Governo Municipal em 2005. Nesse sentido, nos últimos 13 anos, houveram modificações efetuadas pela gestão do Paço Municipal/SME, no conjunto da política educacional do Município, alterando as formas e as concepções da organização escolar, especialmente no campo da avaliação.

³ O entendimento sobre políticas públicas de corte social é desenvolvido ao final do capítulo I.

conhecida na escola seriada pela lógica de progressão continuada segundo os tempos da vida, a reflexão sobre os instrumentos possíveis para avaliar a aprendizagem e a forma de registro dos resultados e a vinculação da concepção e prática da avaliação à ideia da aprendizagem em detrimento da certificação para progressão.

Tais mudanças requerem novos modos de compreender a relação escola e sociedade bem como os processos de ensino, aprendizagem e avaliação em determinado projeto de formação humana, tendo como contraponto superar algumas concepções teórico-filosóficas e algumas práticas educativas e avaliativas do modelo de organização escolar anterior, a escola seriada.

Segundo Freitas (2003), a escola organizada por ciclos de formação e a escola organizada por séries constituem dois modelos de escolas, cujas lógicas de avaliação estão em confronto, ou seja, de um lado, a escola tradicionalmente conhecida por ser seriada com sua perspectiva de avaliação de caráter seletivo, classificatório e, em algumas situações, excludente e, de outro, a escola por ciclos de formação, com sua perspectiva de avaliação formativa, diagnóstica, processual, contínua e inclusiva.

O estudo da escola organizada por ciclos de formação em seu confronto com a escola seriada permite que sejam repensadas diversas questões da educação escolar no Brasil e suas contradições, em particular a perspectiva da avaliação escolar, que é um dos aspectos mais importantes nessa organização, seja no cenário da produção da vida do professor e do aluno, seja para os casos de sucesso e de fracasso escolar que alimentam os índices dos resultados da avaliação. Nesse sentido, o presente trabalho tomou por referência os estudos de inúmeros autores⁴ da segunda metade do século XX, de diversos matizes epistêmicos, nacionais ou estrangeiros, influentes no campo acadêmico e que podem ser encontrados na fundamentação teórica de quase todas as propostas pedagógicas de redes de ensino e de projetos

⁴ Entre outros, listamos alguns mais recorrentes, aqui citados em ordem cronológica: PONCE; ENGUITA; HOFFMANN; VILLAS BOAS; SAUL; SOUZA; FREITAS; ANDRÉ; PATTO; AQUINO; ORTEGA ESCOBAR; PALAFOX & TERRA; ZABALA; PERRENOUD; CANDAU; HOFFMAN; FRANCO; LIMA; LUCKESI; BRANDÃO; LUCKESI; AFONSO.

político-pedagógicos escolares em geral. Além desses estudos, também foram tratados os registros estatísticos dos números de aprovação/reprovação no Brasil, no período de 1995 a 2017⁵.

O estudo da escola organizada por ciclos de formação exige ainda o reconhecimento das múltiplas determinações sociais e históricas a partir das quais se definem currículos, remuneração e capacitação docente, financiamento de ensino, campo de formação de professores e, particularmente, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação produzidas a partir de concepções de mundo, homem e educação na experiência de organização societária capitalista. É nessa perspectiva que este trabalho situa seu esforço para compreender como se caracteriza a avaliação da escola organizada por ciclos de formação humana segundo a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período 2001 a 2004.

Para tanto, a pesquisa empreendida é do tipo descritivo e qualitativo, podendo ser caracterizada como um *estudo de caso*. Bogdan e Biklen (1994), ao descreverem estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica, afirmam que tais “estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento.” (p.90). Nesse sentido, o caso refere-se ao estudo da Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da (SME) Secretaria Municipal de Educação do município de Goiânia, especificamente no que diz respeito à perspectiva de avaliação. A pesquisa teve como instrumentos de identificação dos dados um levantamento bibliográfico, uma análise de documentos e entrevistas.

O levantamento bibliográfico compreendeu três momentos distintos. Inicialmente, foram realizadas buscas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de

⁵ Sinopses Estatísticas da Educação Básica é uma apresentação de dados referentes ao universo dos estabelecimentos de ensino de educação básica no Brasil (matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino) sendo: o ensino regular da educação infantil ao ensino médio, a educação especial e a educação de jovens e adultos, além da educação no campo. Esses dados estão disponíveis desde 1995 no sítio do INEP <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de identificar as dissertações e teses defendidas no período de 2000 a 2017, cujo objeto de estudo fosse a escola organizada por ciclos de formação. Nesse levantamento, foram encontrados, entre dissertações e teses, 162 trabalhos defendidos em 44 diferentes programas de pós-graduação em educação de instituições públicas federais e estaduais e instituições privadas. Esse levantamento possibilitou a definição do objeto deste trabalho. Mas ainda foi necessário a partir disso, redefinirmos os recortes e olhares para que, na segunda etapa do levantamento, fossem estabelecidos critérios mais seguros. Dessa forma, refizemos o levantamento, redefinindo a busca através dos descritores: “escola por ciclos de formação”, “avaliação”, “avaliação escolar”, “avaliação na escola por ciclos”, “fracasso escolar”, “progressão continuada”, “aprovação e reprovação escolar”, “escola plural” e “escola cidadã”. Além disso, definimos essa busca apenas no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), mantido pelas próprias universidades, referente aos programas de pós-graduação em Educação da UFG, PUC/GO, UFMG e UFRGS no período entre 2000 e 2017.⁶ Desse segundo levantamento, foram encontrados, entre dissertações e teses, 81 trabalhos dos quais 45 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado, que discutiam a organização escolar por ciclos de formação de maneira geral. Por fim, foi realizado um levantamento entre livros e periódicos das principais referências teóricas sobre a avaliação escolar que estabelecesse, num patamar crítico, nexos com um modelo de escola comprometido com uma educação de qualidade.

A pesquisa documental desenvolveu-se a partir de um levantamento e posterior análise dos documentos produzidos e aprovados pela SME Goiânia naquele período. Entre os documentos utilizados, estão aqueles que foram produzidos para divulgação em mídias abertas sobre as políticas, as ações e as concepções bem como aqueles produzidos por departamentos e divisões de

⁶ Essas IES localizavam-se nas cidades onde haviam sido implementadas as experiências de ciclos de formação que tiveram influência e aproximações com a proposta da SME Goiânia. Nesse sentido, foi eleito como critério, a busca da produção científica sobre as experiências de ciclos de formação nos programas de Educação da UFMG referenciando o Projeto Escola Plural (SME BH), da UFRGS referenciando o Projeto Escola Cidadã (SME PoA), e da UFG e PUC-GO, referenciando os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (SME Goiânia).

ensino para circular internamente na RME e para subsidiar os processos de discussão dos apoios pedagógicos da Divisão de Educação da Infância e da Adolescência (DEFIA), das Unidades Regionais de Educação (URE's) e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Para o acesso a tais documentos, nos valem os do arquivo pessoal do pesquisador.

Foram ainda realizadas entrevistas com três pessoas que estiveram à frente da gestão da SME Goiânia, exercida no período (2001-2004): a Secretária de Educação do Município de Goiânia, professora Dra. Walderês Nunes Loureiro; a Diretora da DEFIA, professora M.^a Marta Jane da Silva; e a Diretora do CEFPE, professora M.^a Aurora Helena Fidélis e Silva. A escolha dessas gestoras⁷ deu-se em razão da responsabilidade política assumida no processo de implementação da política de organização escolar por ciclos de formação na rede municipal de Goiânia.

As entrevistas foram realizadas mediante um roteiro semiestruturado (Anexo I), com questões sobre aspectos da proposta pedagógica de ciclos de formação, sobre decisões políticas tomadas pela gestão e sobre a política de avaliação dos ciclos. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das professoras, em seguida transcritas e analisadas para extração das informações que subsidiaram o trabalho.

Esta tese está organizada em três capítulos: no capítulo I, apresentamos a construção histórica das duas formas de organização escolar que se seguem. De um lado, a trajetória histórica da escola seriada no Brasil, que teve como ponto de partida uma aproximação entre a criação dos Grupos Escolares no final do século XIX e século XX e a organização escolar seriada. Os grupos escolares, como resultado da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, de 1892, uma das primeiras senão a primeira grande reforma educacional no período republicano, já eram identificados por um ensino graduado, seriado e sequencial.

⁷ As gestoras autorizaram a divulgação de seus nomes, bem como o uso das informações cedidas nas entrevistas para fins da realização deste trabalho exclusivamente.

Por quase um século, vigorou no Brasil esse modelo de escola, somente extinto com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971, que modificou as bases do ensino primário e secundário para ensino de primeiro e segundo graus.

De outro lado, a criação dos Ciclos de Formação Humana, que coincidiu com movimentos reivindicatórios de educadores a respeito de formas diferentes de organização da escola, movimentos que já existiam antes dos anos de 1970, embora somente na década de 1990 tenham se iniciado as reformas educacionais que tencionavam mudanças mais arrojadas com a finalidade de substituir a escola seriada pelos ciclos de formação.

E, entre essas duas formas de organização escolar, temos o contexto da avaliação mediando projetos de formação humana distintos.

No capítulo II discutimos, especificamente, a avaliação escolar, mas ainda através da leitura desses dois modelos de organização: a escola seriada de ensino conteúdista, que, historicamente, desenvolveu uma referência de avaliação cujas características se centram quase que exclusivamente no nível de aquisição do conhecimento e se torna, por isso, uma prática que seleciona, classifica por méritos e exclui os que “nada” aprenderam; e uma escola organizada a partir dos Ciclos de Formação, cujas experiências foram implantadas em redes públicas de ensino de diversas cidades brasileiras.

Há que se ressaltar que, ao tratarmos a avaliação em duas diferentes lógicas de organização escolar (conforme FREITAS, 2003), relacionamos o fenômeno do fracasso escolar na escola pública como concentrado sobre a classe social trabalhadora, sobretudo em seus estratos mais empobrecidos, cuja recorrência de casos e situações de reprovação é grande e, em muitos casos, resultado do fracasso escolar. O elemento que mais chama a atenção na escola por ciclos de formação é a avaliação, desde que propõe a não reprovação ou a também chamada progressão continuada como estratégia de **flexibilização** dos processos avaliativos para o contexto de alunos com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem.

No capítulo III apresentamos os dados levantados na pesquisa mediante a análise bibliográfica, a documental e as entrevistas. No que se refere aos documentos, além dos documentos produzidos pela gestão da SME Goiânia, também foram tratados os documentos de outras duas experiências municipais de escolas organizadas por Ciclos, a saber, a Escola Plural (Belo Horizonte/MG) e a Escola Cidadã (Porto Alegre/RS), duas das mais importantes e destacadas experiências de escolas por ciclos no Brasil no final do século XX e que tiveram grande expressão na influência e na fundamentação da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Goiânia.

Nas considerações finais, são retomadas as principais questões do trabalho e apresentados aspectos ou temas que exigem estudos posteriores pela importância que podem ter na reflexão educacional brasileira. A compreensão é que este estudo é o ponto de partida para outros estudos, outras pesquisas sobre a questão da avaliação, da organização escolar e do fracasso escolar com vistas, sempre, à sua superação.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA BRASILEIRA: AS TENTATIVAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR POR MEIO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

Esse capítulo tem como finalidade discutir algumas contradições presentes na educação escolar no Brasil, no que se refere às concepções, práticas e políticas adotadas para a resolução da questão do fracasso escolar a partir da República. Nesse percurso, temos tanto a apreensão da construção histórica do modelo escolar de organização seriada, que aparece e se desdobra das experiências dos Grupos Escolares atravessando o século XX, chegando ao século XXI com sua estrutura, sua lógica e suas concepções invariavelmente questionadas e confrontadas com os números do fracasso escolar, quanto a realidade escolar, que aponta para a avaliação na escola como uma das mais importantes características para a reflexão sobre o resultado do processo de ensino-aprendizagem. Nesse lugar, fica a escola organizada por ciclos de formação, que estabelece outra lógica em confronto. (FREITAS, 2003).

1.1 - A construção da escola brasileira: do direito e do acesso à escola.

A discussão sobre a questão do direito à escola no Brasil passa, inevitavelmente, pela ampliação do acesso e, para compreender isso, é necessário buscar a primeira reforma educacional republicana ocorrida inicialmente em São Paulo, pelo final do século XIX. Na medida em que os estudos históricos sobre a escola brasileira do final desse século apontam para a necessidade de uma racionalização da organização escolar, encontramos um País envolvido num ambiente de grande complexidade no que se refere às questões escravistas e nos conflitos entre grupos políticos que se opunham em defesa de uma sociedade não escravista.

Nesse contexto histórico, surgem as demandas da revolução industrial, da expansão de práticas mercantis, da reconfiguração das relações de trabalho na forma da utilização de mão de obra não mais escravista, mas assalariada e marcada pela exploração da classe dominante, ao tempo em que também surgem os movimentos operários que se organizam e consolidam a luta dos trabalhadores.

Os acontecimentos que caracterizam a vida social do Brasil no final dos 1800 revelam não somente a conjuntura sociopolítica em geral, mas também aspectos da vida com a qual os indivíduos – e aqui nos referimos principalmente à população pobre (e, entre esses, os negros e negras recém alforriados), – foram se “constituindo como novos cidadãos” nas cidades no período pós-Abolição e pós-Proclamação da República. (CARVALHO, 1990).

Tal conjuntura mostra ainda alguns parâmetros sobre como o século XX reservaria tais condições de vida para os “novos cidadãos” e, principalmente, se as características da República estavam sendo constituídas corretamente.

A ideia de república requer uma explicitação, pois, ao compreendê-la, torna-se possível também compreender a relação entre ela e a educação no Brasil no registro temporal em questão e nos períodos subsequentes. De um lado, a *res-pública*, coisa do povo, coisa pública que vem da tradição grega e se traduz pelos princípios que emanam de um povo, uma sociedade, um grupo que anseia dias de paz, de harmonia e boas relações entre os concidadãos e que se desenvolve a partir e pelos princípios do interesse comum, da participação ativa e da justiça social. De outro lado, a mesma nomenclatura, mas com um conceito que se aproxima da esfera da vida privada, vinda da tradição romana e que tem sua expressão nas experiências de um único proprietário ou no que traz benefícios a um único grupo. (MACHADO, 1995).

O Ocidente manteve os princípios clássicos fundamentais para o exercício da vida política com justiça social e a busca do interesse comum, como os princípios da República na antiguidade grega e romana. Estes “princípios estão presentes no modelo democrático burguês, que caracteriza grande parte das Repúblicas Ocidentais contemporâneas. Mas aqui eles

seguem uma orientação distinta, desviando-se do postulado ético original.” (MACHADO, 1995, p.14).

É certo que o modelo republicano desenvolvido pelo Ocidente se constituiu diferentemente da concepção original, sobretudo no Brasil, onde, segundo Machado (1995), tanto o discurso quanto a teoria e a prática políticas demonstram sua proximidade ao modelo de República clássico-romano, pois “voltada para os interesses privados de uma elite econômica e burocrática, que ignora a grande massa de excluídos, aviltados nos seus direitos de participação política efetiva e de igualdade de oportunidades.” (p.14), realidade que revela as características da sociedade capitalista e seu *status quo* no País.

No Brasil, um dos princípios republicanos relacionados à educação para todos somente é inaugurado nas primeiras décadas do século XX, quando a educação se torna formal e legalmente um direito de todos, conforme a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934):

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores de vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

O que a legislação anunciava era reflexo das expectativas da elite com a concretização de princípios civilizatórios para um País através da educação, o que, a rigor, representava os valores da vida dos homens no continente europeu: “o termo civilização, portanto, constitui expressão e símbolo de uma formação social peculiar forjada na Europa.” (GONÇALVES 2008, p.130). No processo histórico brasileiro, entretanto, tais princípios civilizatórios ora aparecem como irrealizáveis, ora apenas como promessas formais. Eram uma mistura de preconceitos eurocêntricos, ideias sobre progresso e uma dose do evolucionismo social, todos argumentos trazidos da Europa para fazer parte dos ideais republicanos do País.

Ainda que possa ser identificado um conteúdo revolucionário na ideia de legislar sobre assegurar o direito de educação para todos, que é uma herança presente nas promessas liberais de igualdade e liberdade universais que percebidas no final do século XVIII, há que se questionar que a visão de mundo de cada época contém suas prerrogativas para as suas próprias

possibilidades “revolucionárias”. O risco de não realização está exatamente em cada contexto socio-histórico que se particulariza, pois, do contrário, as análises deixariam perceber que as concepções de mundo, homem e sociedade apenas acentuam os privilégios de uma classe social sobre a outra, sem nenhum movimento de contradições.

A classe social burguesa desenvolvia novas crenças, novas ideias e novos ideais, criando uma sociabilidade própria e singular a partir dos meios, dos recursos e da riqueza a seu dispor, mas também a partir do conhecimento como forma de poder. Para Patto (1999a),

A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica. E, fato compreensível, esta ideologia encontrou maior receptividade e entusiasmo entre aqueles mais diretamente beneficiados pela nova ordem econômica e social em ascensão. (p.39).

Nesse sentido, o conteúdo dessa visão de mundo é essencialmente revolucionário na medida em que buscava novas formas de sociabilidade e de progresso.

Rocha (2005) enfatiza algumas das importantes características que compõem esse cenário de novas ideias, novas expectativas de realização social para os indivíduos. Sobre o direito à educação, afirma que:

[...] a concepção doutrinária dos renovadores é a de considerar que o Estado moderno constitucional exige que se faça a afirmação da educação como um direito individual à semelhança do direito ao trabalho, à subsistência etc., já consagrados nas constituições modernas. Nos termos do constituinte renovador Prado Kelly, tratava-se de um “direito público subjetivo” que tem, quando menos, o mérito de “(...) gerar aquele estado de espírito, ou despertar aquele interesse indispensável aos poderes públicos, de modo que (...) se venha a transformar em prática oportunamente. (2005, p.125).

Como ‘direito público subjetivo’, evidencia-se que usufruir da educação como um direito republicano nesse cenário era já uma atitude historicamente contraditória para determinados estratos sociais, especialmente os mais empobrecidos. A afirmativa nos permite compreender que não basta uma lei determinar que a educação é um direito, se os legisladores a interpretam como direito subjetivo e se não há meios que garantam orçamentos fixos e que sejam

cumpridos dispositivos legais previstos através de fundos financeiros especiais e destinados à educação.

Ao final do período imperial, contudo, começam a surgir algumas manifestações contra a “chaga” do analfabetismo presente entre os pobres, os trabalhadores manuais, os “órfãos da sorte”, os desvalidos. (BARROSO, 1996). A tentativa de se atingir o “progresso” fazia do analfabetismo, cujos índices correspondiam, no início do século, a 80% da população, um entrave à construção de um País moderno. Nesse sentido, a expansão da educação começa a ser reivindicada também pela República.

O cenário republicano está repleto de episódios que expõem a organização da vida educacional das camadas populares a partir do tipo de escola que lhes é ofertada. É sobre a oferta de educação aos mais pobres que Connell (2007) nos auxilia a compreender como as oportunidades de acesso educacional são usufruídas, mas também como elas são oferecidas.

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (CONNELL, 2007, p.11).

A oferta de educação para a classe trabalhadora era acompanhada da afirmação de sua importância para o seu desenvolvimento e melhoria de vida.

Antes da escola, era a igreja católica que ocupava esse lugar social, na vida da população, de promulgar e transmitir o conhecimento necessário para se viver em sociedade. Mas, tanto para a igreja quanto para a escola, o que estava em jogo parecia ser a preocupação de não ensinar os pobres em demasia ou conscientizá-los a fim de que não desenvolvessem aspirações ou ambições indesejáveis a quem os dominava na sociedade. (ENGUITA, 1989).

Na história das legislações educacionais, permaneceu clara a opção política de desresponsabilizar o governo central da instrução primária, delegando às antigas províncias tal competência. Dessa forma, as decisões nos âmbitos centrais transferiam para os estados a tarefa de executar as

políticas com seus próprios recursos na criação e construção de escolas. (SAVIANI, 2006).

Esse cenário, ao longo do século XX, contribuiu para o aumento do descaso com as camadas mais pobres da classe trabalhadora no que se refere às demandas de escolarização nos níveis iniciais ou no cumprimento do princípio da igualdade para todos ou do direito de todos ao acesso à escola.

Considerando os aspectos de um processo tardio e inacabado, as políticas públicas de educação no Brasil contribuíram para dificultar o cumprimento do direito à educação para a classe trabalhadora, tanto do ponto de vista político quanto social, haja vista que, mesmo acatada a educação como fato importante, como dizia a burguesia, ficava cada vez mais distante dos pobres a forma de melhorarem sua condição de vida. As consequências comprometeram a garantia da possibilidade de acessar, permanecer e se educar com qualidade num País de desigualdades profundas na renda do trabalhador, desigualdade no acesso aos bens produzidos culturalmente, desigualdade nas possibilidades formais de acesso à escola, todas próprias da lógica sistêmica do capitalismo.

1.2 - A organização escolar brasileira no século XX – a herança dos grupos escolares

A educação que antecede os grupos escolares era marcada pela inexistência da oferta regular de escola para todos. As políticas educacionais no País transitavam pelas decisões descentralizadoras, que não eram acompanhadas de recursos financeiros, o que, em última instância, confirmavam a desresponsabilização do Estado para com a educação primária.

Para Teixeira (1963), com o passar do tempo, as dimensões da educação pública foram assumidas como privadas e as razões estão presentes no início da formação social brasileira e suas raízes dentro da lógica colonial. Teixeira (1963) entendia que

A educação escolar anterior à organização do estado democrático moderno - que é o estado dominado pela lei para todos e pelo conseqüente espírito de respeito ao interesse *público* e não ao *privado* - é uma educação para assegurar os privilégios dos grupos dominantes da sociedade. Por isto é que se faz predominantemente

privada e, quando pública, limitada no seu acesso aos grupos sociais a que se destina. Tal limitação muito facilmente se estabelece pela não articulação do sistema popular com o sistema de privilégio, com o que se impede o acesso ao sistema de privilégio dos não desejados, e também pelo tipo de ensino que se ministra neste último sistema, tornando-o mais ou menos ininteligível, para não dizer indeglutível, para os que não tenham as condições sociais exigidas. (p.01).

Anísio Teixeira é esclarecedor na exposição de uma realidade que se contrapunha ao discurso oficial republicano, mas que se alinhava perfeitamente às concepções anteriores à República.

Rocha (2005) reafirma essa compreensão de que, entre discursos e práticas, havia uma distância e uma diferenciação no tipo e na forma de ofertar a educação para as diferentes classes sociais. Ele afirma que

A República acrescentou, no plano de reconhecimento público formal, a exigência de um ensino para o povo, elementar e profissional, separado do ensino de formação cultural das elites: aquele, um ensino público provincial; este, de caráter privado no ensino médio e público superior. As reformas de ensino introduzidas pela Revolução de 1930 restringiram-se ao nível do ensino para as elites: o secundário e o superior. O Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 1920 até a primeira metade dos anos 1930. (p.119-120).

É possível identificar, já nas primeiras décadas do século XX, as contradições entre os princípios republicanos, a realidade constituída pelos privilégios de classe e a esfera de poder das elites. E se explicita quando nos deparamos com uma escola primária que recebia a incumbência de:

[...] moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria. (SOUZA, 2008, p.37-38).

Foram necessárias reformas na escola primária do Brasil para que fosse possível superar aquela escola cujo padrão precarizava a imagem do País e a realidade do ensino, que se mantinha elitista, de caráter memorístico, mas, sobretudo, uma escola que não atendia grandes parcelas da sociedade. Simultaneamente às primeiras reformas, então, foram se configurando algumas particularidades na forma de constituição das escolas. Uma delas foi a

dualidade no tratamento destinado aos diferentes tipos de pessoas induzido por sua origem social, ou seja, a constituição de uma escola para a elite conservadora e de outra escola para os pobres.

As reformas educacionais do período de 1890 até o início do século XX trouxeram mais do que a iniciativa de se modificar a estrutura organizacional das escolas. Para Cury (2005), o desfecho educacional, fruto da primeira Constituinte, trouxe também como consequência poucas modificações nos direitos políticos e na omissão dos direitos sociais, apesar de ter avançado na direção de garantir os direitos civis.

Nesse último caso, se cabe falar em Locke, faz sentido a presença silenciosa de Hobbes no terreno da célebre “questão social”. O silêncio constitucional sobre a desigualdade fazia da igualdade a lei do mais forte e a defesa da desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória. (CURY, 2005, p.79).

O silêncio constitucional das leis e o silêncio da classe hegemônica cumpriram o papel de garantir o desenvolvimento de um sistema escolar repleto de contradições, sobretudo com a negação dos direitos sociais. Especificamente sobre a educação escolar como componente dos direitos sociais e silenciada na primeira Constituição Republicana, o século XX não ofereceu grandes promessas. E aqui se destaca uma questão bastante importante, pois o acesso à educação ficou amarrado na tese do esforço individual de cada um. Dessa maneira, “[...] não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual. (sic)” (CURY, 2005, p.79). Não se sentindo obrigada a buscar a educação escolar, os mais pobres resistiram a eleger a escola como uma prioridade anterior à da sobrevivência que o trabalho ‘dignamente’ lhes proporcionava. Essas reflexões vão somando-se para compor o ‘legado educacional do século XX’.

Os brasileiros do século XX compreenderam, além da forma como os sistemas se constituíram, suas políticas e concepções, também outras questões, como os aspectos da aparência física/arquitetônica das escolas como uma necessidade que acompanhava as expectativas visuais de uma nova cidade/sociedade da recém-inaugurada República.

Souza (2006) explicita essa questão ao descrever que

Vários edifícios foram construídos especialmente para essas escolas, adotando estilos arquitetônicos neoclássicos e ecléticos. Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, suntuosidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando, além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular. O uso de termos como templos e palácios para referir-se a esses estabelecimentos de ensino é denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no início do século XX. (p.116-117).

Interessante pensar que construir belos prédios, comparando-os a monumentos, não mudaria o sentido que a escola tinha em função do pensamento hegemônico vigente. E havia também a preocupação de se pensar em construir uma escola a partir de uma referência teórica e metodológica. Para isso, não era possível ignorar a Didática Magna de Comenius, por ser uma “obra educacional que apresenta diretrizes gerais para o funcionamento da instituição moderna (organizada em séries, destinada a todos, com professores e materiais próprios).” (VALDEMARIN, 2006, p.166).

Para Saviani (2006), os grupos escolares se tornaram um marco da modernização educacional paulista a ponto de se tornarem modelo para as reformas educacionais de diversos outros estados, entre eles, os estados de Goiás e Minas Gerais.

A grande novidade da reforma foi a introdução do Grupo Escolar em Goiás, instituição que já era comum em outros estados da federação. [...] foi o resultado natural da evolução do ensino primário no País. [...] Esse centro de ensino, que comportava várias escolas, seria, então, o que se convencionou chamar “Grupo Escolar”. (BRETAS, 1991, p.506).

Todavia, onde, inicialmente, a desarticulação do ensino primário revelava os limites políticos e econômicos do Estado, demonstrava-se também o fracasso do sistema de ensino primário desde o seu começo da primeira década do século XX. Para Bretas (1991):

A desarticulação do ensino primário, desde 1898, quando uma lei submeteu a administração e manutenção das escolas elementares aos municípios, foi no setor da instrução a grande mazela do regime republicano em Goiás. Desde que se instalou o sistema até 20 anos depois, o ensino primário só tendeu a piorar. A ajuda do Estado, decretada em vários atos legislativos, nunca foi precisa nem atuante. [...] O sistema fracassou desde o começo e a propósito João Alves de Castro, como Secretário da Instrução (1904-1907), teve a ocasião de dizer que o ensino primário a cargo dos municípios, simplesmente não existia. (p.504)

Somente no final da segunda década do século XX, através da Lei nº 631 (02/08/1918), foi executada a construção dos primeiros grupos escolares em Goiás. Entendia-se que essa nova escola traria vantagens tanto para a fiscalização do ensino e sua administração quanto para o processo de ensino-aprendizagem, dado ser possível juntar os alunos e distribuí-los em diversas classes de maneira que “cada classe, reunindo os alunos da mesma idade e mesmo adiantamento, garantindo, assim, uma certa homogeneidade, possibilitando ao professor dar uma só lição a toda a classe ao mesmo tempo. (sic)” (BRETAS, 1991, p.506).

A educação das massas era a tônica do debate e a finalidade das reformas. Para Patto (1999a),

Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da população capitalista dependente. (p. 82)

Alves e Oliveira (2009) revelam uma movimentação nas cidades quando a escola deixa a dimensão do privado para assumir a publicização dos espaços sociais e afirmam que:

A escola era, naquele período, uma instituição em construção. Deixava as casas e as igrejas para ocupar as praças e as avenidas da cidade. Estava tornando-se pública, no duplo sentido da palavra: deixava de ser coisa do mundo do privado (da casa e, portanto, da intimidade familiar), e, também, tornava-se conhecida, reconhecida. (p.6)

É nesse contexto que a prática da “nova” escola (grupo escolar⁸) criava divisões e subdivisões internas na escola para distribuir os alunos e garantir o funcionamento das diversas salas simultaneamente, um excepcional avanço em relação à forma de ensino nas escolas isoladas.

As escolas isoladas eram uma realidade que precisava fazer parte do passado e deveria ser ultrapassada por novas formas de fazer escola. Para Faria Filho (2000),

⁸ Os grupos escolares representam um movimento escolar que buscava a modernização em todos os âmbitos, de um homem novo para uma sociedade nova. Esse movimento expressava-se pelos ideais educacionais conhecidos por “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico”.

[...] se as escolas isoladas eram tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução, a afirmação da nova forma escolar deveria começar pela produção de um outro e apropriado lugar para a educação escolar. (p.31)

Apesar de trazer avanços, a nova organização escolar passou a contemplar outras necessidades da lógica vigente:

[...] gerou novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, os quais, atrelados ao movimento de renovação dos processos de ensino pelo método intuitivo e aos ideais liberais de educação, amoldaram-se aos princípios de racionalidade social intrínsecos ao desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente os processos de urbanização e industrialização. (SOUZA, 2006, p.115)

Nesse cenário, Souza (2006) revela um contexto histórico do qual as escolas se tornaram, aparentemente, meras co-adjuvantes - um processo sistemático de adequação das políticas educacionais e também excelentes instituições que refletiam os interesses que se firmavam hegemonicamente, a saber, os interesses defendidos pela elite dominante.

Há registros da história dos grupos escolares que se aproximavam dos ideais da sociedade capitalista, pois tinham a ver com a concepção de organização, racionalização e divisão do trabalho (especialmente, o trabalho fabril) e com a expectativa de ser uma forma escolar que aumentaria o controle sobre os professores e os alunos. (FARIA FILHO, 2000). Para esse autor,

A defesa dos grupos escolares como o lugar de realização, no mundo da educação, da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho – principalmente fabril, e a identificação do movimento que institui os grupos com o progresso, como a superação do atraso, aparecem em boa parte dos relatórios dos secretários do Interior, principalmente em torno do ano de 1908. (FARIA FILHO, 2000, p.33)

Além da relação que os grupos escolares estabeleceram com novas formas sociais do trabalho, uma questão que marcou a história da sociedade moderna foi o crescimento do espaço da burguesia na construção da sociedade. Estamos nos referindo a uma classe social que acreditava poder se livrar das desigualdades do passado, mas que ignorava e ignoraria as novas desigualdades que viriam a partir do fortalecimento do conceito de propriedade e suas consequências.

A propriedade⁹ se tornou o mais forte fundamento da sociedade moderna, pois, além de ter criado novas hierarquias e novas desigualdades, (SOUZA, 2008) ela se tornou a base material mais importante da lógica e da relação capital – trabalho, dado que é a forma concreta e imediata de diferenciação entre as classes sociais. Por conseguinte, toda forma de acesso ao mundo social, seja a educação, seja a arte, o teatro ou e qualquer outra manifestação cultural, se encontra na ideia de propriedade, que não se circunscreve apenas à terra, mas também ao dinheiro, às ideias e ao conhecimento.

Na constituição das relações de classe, o elemento exterior da ideia de propriedade se dá através da autoridade, da diferenciação e da hierarquização. Por si, as diferenças e as hierarquias são a expressão mais explícita das desigualdades entre as classes.

Essas expressões da desigualdade fazem parte das diversas esferas da existência social dos homens, que, assim divididos, criam e recriam seus projetos de mudança e melhoria das condições da vida humana. Nesse sentido, outro elemento que marca a história na sociedade brasileira e nos ajuda a entender as *novas desigualdades* se refere à concepção e criação de uma escola destinada a atender a todos, incluindo nesse ‘todos’ as populações mais pobres.

Certamente não é possível ignorar que a escola passa a compor um cenário social e político, porque passa igualmente a internalizar novas culturas tanto de organização de processos de ensino quanto de seu valor social ou seu sentido na nova sociedade capitalista industrializada.

Para Souza (1998):

A moderna organização da escola primária tornou-se um modelo cultural em circulação adotado por vários países, resguardadas as peculiaridades locais. A generalização desse modelo foi rápida e sua universalização situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo o Ocidente nos séculos XIX e XX. (p.22).

A escalada de desenvolvimento dos países e a construção de um novo modelo de sociedade anunciaram, inexorável e inevitavelmente, que o

⁹“A superação do feudalismo trouxera uma nova concepção de propriedade. Livre, individual, total, permitindo seu uso e abuso, tendo como limite apenas a propriedade alheia: é a concepção burguesa de propriedade. (sic)” (SOUZA, 2008, p.82).

desenvolvimento de um novo modelo de sociedade exigia uma nova escola, na razão que significava o ideário de um *novo homem*¹⁰.

Pensar uma escola para uma nova sociedade ou pensar um novo homem para uma nova sociedade e não exigir obrigatoriedade à escolarização básica era uma contradição própria daquele contexto. Pensar uma escola como instituição responsável por conduzir o homem a *uma civilidade* – que não existia ainda para a maioria da população, especialmente para a população mais pobre – revelava a urgência de uma transição do Império, e de tudo que ele representava, para a República, não apenas pública e formal, mas, sobretudo, nos princípios e nos fundamentos, para que pudesse ser possível à escola criar uma nova referência de mundo, de homem, de práticas sociais, de comportamentos, de civilidade enfim.

Idealisticamente é possível acreditar que as camadas populares seriam beneficiadas pela criação dos grupos escolares, pela crítica ao modelo de escola anterior, sobre sua ineficácia e incapacidade de atender à população em geral. Além do que, a escola isolada não contribuía para elevar o país a um patamar civilizatório aos moldes das experiências conhecidas até então em países europeus. Mas, realisticamente, os grupos escolares demoraram a virar uma política educacional efetiva no Brasil.

O fato é que os grupos escolares traduziram um movimento educacional num determinado contexto histórico, político e econômico brasileiro, em que havia a circulação de ideias e discussões sobre modelos escolares assim como sobre os ideais de educação de um novo tipo de homem. De um novo homem para viver uma nova época.

De acordo com Soares (2004), a expectativa de educar um novo homem fez-se colocando, sobre os ombros da escola, algumas tarefas: “[...] o discurso pedagógico que vai predominar é aquele que toma [...] o seu caráter higiênico e moral alargado, que contribui para a formação de uma outra estética, a estética da retidão.” (p.115)

¹⁰No início do século XX, a ideia de novo homem se confunde e se articula “[...] com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização” (SOUZA, 2000, p.11). Mas também com os interesses de uma medicina burguesa que buscava formas de livrar-se da contaminação por doenças infecto-contagiosas próprias de pessoas que viviam em condições desfavoráveis socialmente. Esse novo homem reflete um novo corpo e uma nova mente capaz de responder as novas exigências do trabalho fabril.

A origem dessa outra estética esperada para o novo homem passava pelo caráter higiênico e eugênico dos valores cultivados pela burguesia e de seus interesses em não se misturar com as pessoas mais pobres da sociedade. Soma-se a isso a expectativa de que a escola extinguisse para além do mal da ignorância através do ensino das letras, que a exercitação do corpo extinguisse os males da moral, dos costumes e de aspectos da sociabilidade humana próprios das populações que viviam em condições de pobreza extrema, como as doenças de natureza infecto-contagiosas.

Para Soares (2001), em nome do progresso e do desenvolvimento do capitalismo,

O corpo dos indivíduos, como mais um instrumento da produção, passava a constituir uma preocupação da classe no poder. Tornava-se necessário nele investir. Todavia, esse investimento deveria ser limitado para que o corpo nunca pudesse ir além de um corpo de um “bom animal”. Era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo [...] discipliná-lo, enfim, para sua função na produção e reprodução do capital. (p.33)

Lançaram sobre a escola a responsabilidade de educar o corpo do novo homem a fim de que, pelos exercícios físicos – especialmente as ginásticas influenciadas pelas práticas do treinamento militar e do pensamento higienista e eugênico –, cumprisse a tarefa de fortalecer os corpos e impedir a circulação de doenças infecto-contagiosas, sob a inspiração da medicina da época. Percebe-se, nessa questão, que o papel da escola estaria a serviço de valores e interesses de uma determinada classe social.

Outro aspecto que caracteriza o momento dos grupos escolares tem a ver com a necessidade de se realizar uma racionalização curricular. Essa pode ser percebida a partir dos procedimentos para o planejamento e a organização do ensino e dos objetivos educacionais. Para operar essa racionalização do currículo, acreditava-se na necessidade premente da classificação dos alunos em/entre séries/níveis, de forma que, agrupados homogeneamente, se poderiam potencializar não somente os métodos de ensino, mas também uma forma de avaliação que partisse de uma perspectiva padronizadora de tempo e distribuição de conteúdos. E, ainda, pela adoção do método de ensino intuitivo, que mostrava uma aproximação da renovação pedagógica já em andamento. (SOUZA, 2008).

Como reflexo do contexto histórico que determinava a necessidade de mudanças, Souza (2008) destaca:

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas. (p.19)

Souza (2008) afirma que existem alguns aspectos na construção do sistema educacional brasileiro que merecem observação. O mais significativo se refere ao fato de ser uma escola dualista, não apenas porque sua forma mais característica se expressava pela coexistência de instituições públicas e privadas, mas, sobretudo, porque, no âmbito da educação pública – as políticas curriculares, os métodos de ensino, a estrutura física das escolas, a capacitação dos professores, os instrumentos e a lógica de avaliação, entre outros – todos potencializavam-se como aspectos de uma política educacional cujos objetivos deixavam claros um tipo de escola para a elite e seus ideais burgueses e um tipo de escola para os pobres.

Se uma escola destinada às elites não deveria se igualar à escola destinada às camadas populares era porque a finalidade da primeira diferenciava-se da segunda, como revelam os estudos de Teixeira (1966), Saviani (1999), Soares (2001), Algebaile (2009) e Libâneo (2012, 2016). Segundo eles, sobretudo a partir da segunda metade do século XX até o século XXI, reforça-se a afirmação de que o ideário burguês e capitalista estabelece, pelo poder econômico e domínio no campo político, a condução da sociedade dividida em classes, isto é, a escola dualista e o mundo da produção, que separam o trabalho intelectual do trabalho manual e a ação de quem pensa da ação de quem executa.

Em todo esse contexto histórico, a defesa pela ampliação do acesso à educação até sua universalização esteve presente na base das justificativas das reformas e da legislação constitucional, no discurso e na afirmação do direito. Mas percebem-se os entraves para concretizar os ideais quando se enxerga a correlação de forças entre os conservadores e os representantes do movimento renovador educacional. Daí se vê o adiamento da realização da universalização do acesso à escola. Rocha (2005), ao tratar do processo

constituente de 1933/1934, corrobora os objetivos dos renovadores que lutavam contra o centralismo da União. Segundo Rocha (2005), os renovadores propunham:

[...] a ênfase no ensino público e a sua autonomização financeira, garantida pelas cotas orçamentárias fixas e fundos especiais para a educação; a autonomia política seria garantida pelos Conselhos de Educação, que contariam com a participação de segmento da sociedade e de profissionais da educação. Impedir-se-ia, assim, a sujeição da educação aos interesses dos grupos dominantes locais e estabelecer-se-ia o necessário controle sobre todos os sistemas de ensino, inclusive o ensino privado. (p.124)

Vemos em Rocha (2005) que havia preocupações por parte de educadores do campo renovador com as políticas educacionais e os rumos que poderiam seguir a partir de interesses de classe, haja vista entendermos que universalizar uma educação qualquer é completamente diferente de universalizar uma educação com financiamento específico e autonomia administrativa e pedagógica.

Há dois aspectos bastante importantes que podem ser apresentados a partir das experiências dos grupos escolares que se desenvolveram no Brasil. O primeiro aspecto é que alguns dos princípios e intenções que educadores reformadores defendiam e tinham vinculação com o pensamento liberal não se diferenciavam dos ideais de outros movimentos de reformas educacionais ocorridos no País século XX adentro (universalização do acesso, melhoria da qualidade e preocupação com a classe social mais pobre). E mais: é possível aproximá-los com as bases políticas motivadoras da escola em ciclos de formação, de que trataremos adiante, neste capítulo. Isso em razão da capilaridade que o pensamento liberal conquistou, sobretudo no campo educacional com o escolanovismo. O segundo aspecto refere-se às questões relacionadas ao princípio de organização dos alunos em turmas/séries e níveis de conhecimento apreendido e no estabelecimento de um método de ensino e de avaliação que permitia uma padronização no procedimento de ensinar para facilitar e fiscalizar o trabalho dos professores e o controle dos alunos. Tais elementos, ao se constituírem, também vão identificando as estruturas da escola seriada. É dessa escola que vamos falar mais um pouco.

1.3 – A escola organizada por séries ou de ensino seriado

Num cenário de contradições próprio da particularidade histórica do desenvolvimento social brasileiro no decorrer do século XX, percebe-se a criação¹¹ de uma escola que, inevitavelmente, estava submetida à lógica do modo de produção capitalista. Em meio aos discursos oficiais sobre a importância da educação formal para todos e, fundamentados na necessidade de alavancar o progresso e o desenvolvimento industrial e de gerar mão de obra para o trabalho, a escola se desenvolvia numa realidade e satisfazia a lógica vigente, selecionando os aptos dos não aptos, os capazes dos não capazes, os que aprendiam e seguiam para a série seguinte e os que não aprendiam e reprovavam para iniciar novamente a mesma série quantas vezes fossem necessárias.

A escola seriada é herdeira dos grupos escolares e essa afirmação é possível porque não há, nos registros históricos, nenhum outro tipo de organização escolar entre uma e outra e porque não existe um ato que determine o fim dos grupos escolares e a criação da escola seriada.

No *Dicionário de Verbetes do GESTRADO*¹², Augusto (2010) diz que:

O princípio que orienta a concepção da organização escolar seriada é o da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados. O conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar. (p.01)

A escola seriada é o modelo de escola que formou as diversas gerações com suas histórias de sucesso, mas também foi o modelo onde se registraram os mais altos índices de repetência e desistência/evasão escolar que conheceu o Brasil no decorrer do século XX. Esse é um dado presente nos relatórios censitários educacionais do INEP incontestável, porque, no âmbito social, político e econômico, nunca foi prioridade dos governos ou da classe

¹¹ Embora não seja objeto deste estudo demarcar o nascimento da escola seriada, acreditamos que a legislação educacional seja um ambiente que nos mostre aspectos que sinalizam para a segunda metade do século XX, um momento em que as características da escola seriada começam a se firmar homogeneamente no Brasil.

¹² Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (UFMG).

hegemônica a existência de uma escola pública de qualidade destinada aos estratos mais pobres da sociedade.

Portanto, é preciso reconhecer os limites históricos de realização educacional da escola seriada.

Segundo o *Dicionário de Verbetes* do Gestrado (AUGUSTO, 2010), a escola seriada e sua estrutura “foi apontada, durante muito tempo, como uma organização escolar excludente, em razão dos altos índices de reprovação e evasão na Educação Básica.”

A realidade nos informa que a escola seriada ou outra conformação semelhante faz parte de uma lógica de organização societária em que assume um lugar de interlocução histórica a produção do fracasso, que se traduz pelos altos índices de reprovação e consequentemente, em determinadas situações, também pela evasão.

Essa é uma das contradições mais explícitas, para alguns, do papel que cumpre a escola nesse período histórico, ou seja, ser uma instituição destinada a interferir na formação humana, mas, ao mesmo tempo, destinada a impedir que essa formação se conclua nos anos de escolaridade obrigatória.

Portanto, trata-se de uma instituição que, como qualquer outra constituída e inserida na lógica do sistema social capitalista, tem seu ambiente e seu projeto com ideais de formação humana, mas convive com os interesses sociais da classe social proprietária dos meios de produção.

Nesse caso, a escola, independentemente de ser seriada ou não, ao instruir pelo conhecimento também prepara as crianças e adolescentes para um contexto de vida em sociedade na lógica do trabalho sob a sigla do capital. Nessa escola, nenhum resultado, explícito ou não, do processo avaliativo está desvinculado de interesses políticos, econômicos, culturais, pedagógicos, entre outros, sejam os interesses de seus professores ou dirigentes (gestores/diretores de escolas), das instâncias mantenedoras (secretarias de governo e o próprio governo), dos que representam as classes sociais que disputam os espaços, dos recursos e intervenção na direção das políticas presentes em fundações e organizações não governamentais “sem fins lucrativos” e de outros setores privatistas da educação, como federações de sindicatos e os próprios sindicatos patronais.

Sobre o princípio que organiza a escola seriada, Augusto (2010) apresenta-o, conforme já dissemos, como sendo:

[...] o da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados. O conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar.

O princípio da aquisição do conhecimento relacionado ao critério de classificação obtido pelas notas alcançadas na avaliação promove o aluno para os anos/séries seguintes ou o retém para repetir o ano/série.

Nesse sentido, essa forma de organização, seleção e sequenciamento de conteúdos em cada série (currículo) reafirma que ou a função social da escola necessita ser revista ou a estrutura e as condições de vida e de sociabilidade dos alunos mais pobres necessitam modificar-se para que possam viver a escola como os demais. Do contrário, as histórias e os dramas das crianças mais pobres e suas famílias (da classe social) permanecerão semelhantes com o que Gouvêa (2000) descreve:

Imaginem a seguinte situação: a criança entra na escola e começa a apresentar dificuldades para alfabetizar-se. Solução: repetir o ano, uma, duas, três vezes ou mais se necessário, sendo ela considerada a única responsável pelo próprio fracasso. Quando consegue superar a barreira da alfabetização, não se desenvolve em matemática, e novamente "repete". Não estuda, não presta atenção, é "fraca da cabeça", dizem. Numa mesma classe, já tendo às vezes 12 anos, convive com colegas de 7. Os colegas a consideram burra, para a escola é incapaz, e os pais são convencidos de que ela é incapaz mesmo. Por que continuar na escola, se todos acham que é perda de tempo? Sua auto-estima está destruída, está marcada pela sociedade. Seu futuro já está definido: está excluída. Quem já fez pesquisa de campo e teve a oportunidade de estar em alguma escola percebeu no rosto dessas crianças o sinal do fracasso. (p.13)

Por função social da escola estamos nos referindo ao sentido do currículo, da avaliação, dos métodos de ensino, do tipo de relação entre professor(a) e aluno, assim como ao sentido que a escola pode trazer para esse aluno e/ou a classe social de que faz parte através da consolidação de oportunidades para sonhar com um futuro e um lugar na vida. Espera-se que o quadro descrito por Gouvêa (2000) seja revertido.

Na medida em que a escola se organiza checando o acúmulo de conhecimentos em níveis ou etapas da aprendizagem, se estabelece o controle

dos processos educativos através da avaliação e, assim, se instauram a hierarquização dos resultados e a centralização da decisão do destino dos alunos nos instrumentos de avaliar.

Percebe-se que a avaliação é um elemento bastante significativo em qualquer escola, dado ser a dimensão do processo ensino-aprendizagem que, para muitos, representa o momento final do trabalho da escola que, em seguida, determina e chancela o destino dos alunos aptos e dos alunos não aptos. A avaliação na organização seriada é:

[...] geralmente, a progressão regular por séries, prevendo a verificação do rendimento escolar, tanto ao longo do ano letivo, como ao seu final, quando os alunos devem comprovar as aprendizagens através dos exames e provas. Os que não logram êxito nas avaliações são retidos e devem repetir as séries já cursadas. (AUGUSTO, 2010).

Independentemente da idade ou do tempo de desenvolvimento na vida, independentemente da fase da vida, os alunos não aptos retornam para o início daquela mesma série. Essa característica realça que o princípio da aquisição dos conteúdos como condição para o sucesso é também um princípio que estabelece a responsabilidade individual de cada um por seu resultado.

Para Miranda (2005), o que identifica historicamente a organização escolar seriada refere-se à questão da aquisição do conhecimento como critério de permanência e mobilidade no fluxo escolar. A aquisição do conhecimento é uma das razões ontológicas da existência social e cultural da escola.

Os resultados negativos dessa questão são retratados nas histórias de vida daqueles que reprovaram várias vezes na escola ou que, em razão disso, dela se evadiram. Suas histórias são marcadas pela adjetivação de serem sujeitos preguiçosos, desinteressados, de famílias que não apoiam ou acompanham devidamente seus filhos, criando, dessa forma, um fenômeno de culpabilização dos alunos num processo que tem mais agentes envolvidos.

Augusto (2010) apresenta uma abordagem sobre as razões da repetência. Para ele:

[...] a repetência evidencia a baixa qualidade do ensino e eleva as taxas de distorção idade/série [...]. Significa um retrabalho e retarda o sistema, causando um aumento dos gastos públicos em educação. Penaliza principalmente os alunos de nível de renda mais baixo, que acabam por abandonar as escolas após as reprovações. (p.01)

Nesse sentido, o que significa e o que resulta da repetência nada dizem sobre as razões para a sua ocorrência, além de ouvir dizer que os alunos repetentes ou reprovados não conseguiram atingir os objetivos daquela turma/ano.

Na Tabela 01, as reprovações aparecem nos documentos censitários do INEP¹³, mostrando que os percentuais de reprovação na educação fundamental na primeira década do século XXI não se diferenciam, categoricamente, daqueles revelados no decorrer do século XX. (PATTO, 1999a).

Apesar de as reformas educacionais realizadas ao longo do século XX objetivarem melhorar a qualidade do ensino e enfrentar o fenômeno do fracasso escolar, do ponto de vista dos índices de aproveitamento e aprovação no processo de ensino-aprendizagem, elas não conseguiram reverter os números de reprovação, conforme os indicadores estatísticos da educação básica dos censos escolares produzidos e divulgados pelo INEP desde 1995.

No Tabela 01¹⁴, vemos a evolução do número de matrículas com as respectivas taxas de aprovação, reprovação e abandono, que não revelam alteração significativamente positiva naquilo que as reformas educacionais ocorridas até meados de 1990 esperavam fazer, a saber, reduzir os índices de reprovação e abandono escolar.

ANO LETIVO	Nº matriculas	Nº aprovados	Nº reprovados	Nº evasão por abandono
1995	32.668.738	22.671.349	5.052.280	Não consta
1996	33.131.270	24.069.956	4.643.990	3.414.173
1997	40.296.556	27.430.318	5.734.223	4.182.363
1998	35.792.554	26.195.420	3.862.345	3.176.771

¹³ Sinopses Estatísticas da Educação Básica é um levantamento anual de informações realizado pelo INEP e está disponibilizado no sítio do INEP <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

¹⁴ Essa tabela foi construída com amostras de dados extraídos das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, no período de 1995 a 2017. Observa-se que, a partir de 2010, os relatórios do INEP não informam os indicadores de aprovação, reprovação e abandono. Fonte: www.inep.gov.br

1999	36.059.742	28.164.799	3.484.941	3.429.275
2000	35.717.948	28.152.598	3.735.880	3.303.801
2001	35.298.089	25.367.713	3.447.409	2.230.943
2002	41.469.140	32.488.982	4.882.940	3.604.521
2003	40.615.794	32.278.419	5.093.657	3.426.385
2004	40.003.007	31.651.226	5.170.572	3.333.274
2005	33.534.561	30.454.067	5.436.732	3.342.923
2006	33.282.663	26.316.971	4.301.062	2.314.490
2007	32.122.273	25.457.326	3.711.581	1.461.291
2008	32.086.700	25.555.636	3.607.948	1.324.754
2009	31.705.528	27.108.528	3.519.528	1.077.987

Tabela 01. Amostragem dos números de matrículas e taxas de aprovação, reprovação e abandono no período de 1995 a 2009.

Há um aspecto importante que destaca-se dos dados da tabela 01 e que chama-nos a atenção, seja por estabelecer relações direta com a educação como política setorial dos municípios ou mesmo fomentadas e estimuladas pelo governo federal na forma de ampliação da jornada escolar. Os dados revelam que nos últimos seis anos em que as sinopses estatísticas do INEP apresentaram o item Evasão por Abandono, (2003-2009) que houve uma queda crescente e significativa em todas as colunas (matrículas, aprovação, reprovação e evasão por abandono, sendo que acentua-se neste último, onde os números reduzem acima de 50% em números absolutos apresentados pelo INEP. Não sendo objeto estudo, absteremos da tentativa de encontrar respostas, ainda que saibamos que redução nos índices de evasão sugere-nos intervenção nos sistemas de ensino em algum sentido que garanta a permanência dos alunos.

Outra característica que, historicamente, compõe o cenário escolar e interfere no conjunto dos resultados da avaliação refere-se à forma como a

escola seriada distribui os alunos nas salas. Miranda (2005) entende que existe uma especificidade nessa questão.

A organização escolar é, assim, definida pelo pertencimento a uma determinada série fixada arbitrariamente como anual, na qual são agrupados os alunos que já sabem e os que ainda não sabem determinados conteúdos. Os que não logram essa aprendizagem são retidos, passando a conviver com outro grupo de alunos com aquisições e dificuldades que, em tese, seriam mais parecidas com as suas, ainda que em defasagem cronológica. Há uma preocupação com o desenvolvimento social do aluno, mas esse desenvolvimento é subordinado ou decorrente do processo de ensino e aprendizagem. Como já tem sido muito discutido, os mecanismos de reprovação podem gerar graves danos à auto-estima do aluno, promover a discriminação e a exclusão definitiva do aluno do processo de escolarização. (p. 642)

Para Miranda (2005), os danos descritos à autoestima, sua discriminação e a sua exclusão definitiva no processo de escolarização ocorrem pela não aprendizagem e consequente reprovação, que incidem sistematicamente sobre os alunos advindos dos estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora em razão do baixo ‘capital cultural’ de suas famílias e de seus contextos sociais vividos.

1.4. – A escola organizada por Ciclos de Formação

A organização escolar por ciclos de formação não é recente no Brasil, considerando que, desde a segunda e a terceira décadas do século XX, correm experiências sugerindo práticas de não reprovação nos anos iniciais da escolarização em diversas redes de ensino no País, tendo em vista melhorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades.

A história das experiências de escolas organizadas a partir de ciclos de formação no Brasil tem similaridades com algumas reformas educacionais promovidas por alguns estados e remonta, em alguns momentos ao século XX¹⁵. A finalidade era modificar a educação principalmente no que se refere aos números de reprovação nos primeiros anos da escolaridade no ensino fundamental e de aumentar o acesso à escola.

¹⁵ Há estudos realizados sobre a história da escola de ciclos no Brasil por autores, como Mainardes; Arroyo; Barreto e Mitrulis; Freitas; Franco.

É possível encontrar dados que corroboram o entendimento sobre a historicidade dos elementos que fazem parte da lógica de uma política de ciclos de formação mais recentes. Barreto e Mitrulis (2001) descrevem que:

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (2001, p.1).

A origem dessa forma de pensar a organização da escola tem seu marco histórico na concepção de Ciclos de Formação do Plano Langevin-Wallon¹⁶ (1946) desenvolvido na França. Os fundamentos teórico-filosóficos para a proposição do atendimento aos alunos na escola a partir dos tempos da vida estão nas razões pelas quais Wallon tratou o ensino a partir das idades e não por outro critério. Para Santos (2013), o Plano Langevin-Wallon,

[...] expressa formalmente o diálogo de Wallon com a educação e, mais que isso, expressa as formas como, a partir da teoria do desenvolvimento, o autor concebe mudanças na organização da escola. (p.19).

A fundamentação psicológica do Plano Langevin-Wallon busca uma forma de adequação da atividade de ensino da escola à fase de desenvolvimento da criança. Com isso, cada fase do desenvolvimento humano deve ser respeitada não somente nos conhecimentos, nas atitudes e nos aspectos relacionais adquiridos em processos anteriores, mas também naquilo que pode ser avaliado como questões atuais. (SANTOS, 2013).

¹⁶ Trata-se de um plano [...] para a reforma da educação francesa no pós-guerra. Nesse Plano, propôs-se que o ensino obrigatório fosse dividido em três ciclos. Os formuladores do Plano defendiam que esse modelo de organização permitiria o desenvolvimento máximo de todos os alunos, independentemente da classe social e dos recursos financeiros das famílias. O ensino seria comum para todas as crianças, mas os métodos pedagógicos deveriam variar de acordo com as aptidões e necessidades dos alunos. Nos Ciclos de Formação, a organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano. Assim, os nove anos de escolaridade obrigatória são divididos em três ciclos: a) 1º Ciclo (6 a 8 anos de idade); b) 2º Ciclo (9 a 11 anos de idade); 3º Ciclo (12 a 14 anos). (MAINARDES, 2010, p.1-2).

Nesse sentido, as contribuições de Santos (2013) nos ajudam a afirmar por que, no Brasil, diversas cidades, entre elas, diversas capitais realizaram a experiência de implantação dos ciclos de formação, cuja finalidade mais comum era criar condições para melhorar a aprendizagem dos alunos através do enfrentamento das causas do fracasso escolar, assim como, para que os alunos pudessem ter direito a uma educação de mais e melhor qualidade e aproveitar as oportunidades de formação humana na escola.

Como já descrito na introdução, foram diversas as experiências de adesão aos ciclos. Além da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/Go, duas outras cidades (Belo Horizonte/MG e Porto Alegre/RS) aderiram e tornaram-se referência nessa opção não só em razão do tempo de permanência de gestões municipais em períodos consecutivos, mas também pelo ineditismo que o arrojo de suas propostas estabeleceu como registro histórico e também pelas possibilidades de fazer mudanças.

Para Mainardes (2010),

A implantação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre e Belo Horizonte representou um marco significativo de ruptura com a estrutura escolar, pois: a) os alunos deveriam progredir sem reprovação ao longo da escolarização; b) houve uma alteração radical no currículo, por meio da proposição dos Projetos de Trabalho e atividades significativas em cada ciclo (Escola Plural) e Complexos Temáticos (Escola Cidadã); c) propôs-se um modelo de avaliação da aprendizagem contínua; d) houve um intenso processo de discussão e formação de professores para a atuação na proposta de ciclos. (2010, p.2).

Diferentemente da organização escolar seriada, para Miranda (2005) fica claro que, para uma escola que se apresenta com uma lógica diferente da seriação, sobretudo no campo da avaliação, exigem-se alterações expressivas e que, numa leitura de conjuntura na realidade escolar vigente, esse cenário de exigências de mudanças ocorre em meio a tensões e conflitos de diversas ordens.

Miranda (2005) acrescenta ainda que:

O princípio que se sustenta na organização escolar em ciclos de formação contrapõe-se frontalmente ao anterior e acarreta profundas alterações. Defende que os alunos sejam agrupados em ciclos e que o critério de inclusão se deva operar por faixa etária ou por etapa de desenvolvimento humano. Para assegurar que os alunos permaneçam na escola, deverá evitar-se que sejam retidos por exigências externas que se interponham ao seu desenvolvimento,

como ocorre nas escolas submetidas ao critério do conhecimento. (p.642).

A autora ainda destaca, de forma singular, uma das principais questões que, de forma recorrente, aparecem nos debates e nas discussões realizadas nas redes de ensino que realizaram mudanças do modelo seriado para os ciclos de formação. Trata-se da defesa de “uma mudança radical no conceito de reprovação” (MIRANDA, 2005, p.642) e, ao mesmo tempo, da busca da vinculação do conceito de avaliação ao campo da aprendizagem e não da simples certificação. (SME GOIÂNIA, 2004c).

O entendimento de “mudança radical no conceito de reprovação” é proposto substituindo a decisão de reprovar ou aprovar o aluno pela decisão de fazê-lo progredir para o ano seguinte do ciclo (normalmente ciclos de três anos de duração) para acompanhar seus pares colegas, permanecer no mesmo grupo etário/fase da vida (infância, pré-adolescência, adolescência...) e receber um atendimento seja individualizado, em duplas ou em pequenos grupos de interesses, para usufruir da oportunidade de ter um tempo a mais para atingir os objetivos daquele ciclo ou melhorar substancialmente seu aprendizado.

Sobre a vinculação da avaliação ao campo da aprendizagem, a proposta dos ciclos de formação – nas três experiências mencionadas (secretarias municipais de Belo Horizonte, Goiânia e Porto Alegre) – apresenta o entendimento de que, enquanto a avaliação estiver atrelada à finalidade de certificar os aprovados e conduzir os reprovados para reiniciar tudo outra vez, haverá dificuldade de produzir outras compreensões sobre a função social da avaliação na escola pública e a função social da própria escola.

Espera-se que, vinculada ao campo da aprendizagem, a avaliação modifique seus aspectos punitivo, seletivo e excludente, para que outros aspectos do processo de formação humana possam ser trabalhados, como a inclusão, o diálogo e a dimensão processual.

Miranda (2005) ainda aponta que:

A sustentação dessa reforma advém da necessidade de se fazer com que os alunos não mais sejam excluídos da educação formal, o que se daria mediante a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção ou reprovação retenção/exclusão. [...] A proposta de organização por ciclos seria, assim, uma mudança no modo de conceber o processo de avaliação escolar que se realizaria

mediante uma profunda alteração no conceito de tempo e de espaço na escola. (p.642-643).

Por ciclos de formação, entende-se que a escola passa a organizar a vida dos alunos mediante a premissa inicial das faixas de idades que identificam as fases da vida (infância, pré-adolescência, adolescência, juventude) e, com elas, o conjunto de elementos que caracterizam cada uma delas no contexto social, cultural, familiar, psicológico, educacional e seus interesses imediatos e mediados.

Sobre os interesses dos alunos, Krug (2002) apresenta um importante aspecto que nos ajuda a compreender o conceito de aprendizagem que as experiências de escolas assim organizadas defendem: a ideia de respeitar os interesses que os alunos adquirem em cada fase da vida. Para Krug (2002), os interesses dos alunos

[...] têm significativa importância, pois são componentes fundamentais na orientação de nossas ações. Nossas ações são construídas na relação entre a capacidade de fazer e inclinações, interesses e necessidades de fazer. Os interesses não se adquirem, desenvolvem-se com base na personalidade. Nesses processos, manifesta-se o desenvolvimento do crescimento e da maturação. Os conceitos de maturidade e crise são essenciais para a compreensão do desenvolvimento dos interesses. (p.29).

Da mesma experiência, a Escola Cidadã, o documento da SME de Porto Alegre diz que:

É na relação ativa dos seres humanos, em suas diferentes faixas etárias, com o mundo que seu conhecimento vai sendo construído e é permanentemente desenvolvido, por isso não é demais ressaltar as contribuições dadas pela antropologia cultural quando esta descreve de que maneira desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação estão interligados, interferindo no desenvolvimento e nas características do pensamento. Isso inclui, também, a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, isto é envolve a interação social entre aquele que aprende-ensina, aquele que ensina-aprende e a relação entre ambos. (SME POA, 1996, p.19).

Essa compreensão sobre o reconhecimento e a aceitação das fases da vida e dos interesses a ela intrínsecos exige algumas contrapartidas que vão desde os educadores e educadoras ampliarem seu olhar e utilizarem ferramentas intelectuais - que lhes permitam buscar conhecer, respeitar, acolher e atuar sobre as realidades da vida cultural e social de seus alunos ou refundar que uma nova compreensão das famílias sobre a escola pública não é

favor algum quando se importam com a aprendizagem das suas crianças -, até chegar aos gestores escolares que têm, entre suas atribuições, a de buscar as condições materiais, pedagógicas, políticas e formativas para exercitar o trabalho pedagógico da melhor forma.

Dessa maneira, a gestão da SME Goiânia (2004c) acreditava ser possível atender

[...] a necessidade de que os educandos sejam respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento. Daí a compreensão de que a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a fase adulta não podem receber da escola o mesmo tratamento, o que ocorre quando essa se organiza a partir dos conteúdos a serem ensinados e não dos sujeitos com suas experiências. (p.151).

Ressalta-se que a opção pelas fases da vida e pelo reconhecimento e respeito aos interesses próprios de cada uma delas não exclui a concepção de organização escolar, a importância do conhecimento ou da dimensão cognitiva, que se traduz, por muitos, como a capacidade de acumular conteúdos, mas se incorpora na lógica de reorganização os alunos por turmas, a partir de prioridades que se sustentam em compreensões científicas da psicologia e das ciências da educação. Krug (2002) diz que:

[...] ensinar uma criança de sete anos e outra de dez anos a ler vai exigir da escola situações educativas diferenciadas, pois essas duas crianças têm percepções e mesmo potencialidades de desenvolvimento diferenciadas. É assim que, de acordo com os Ciclos de Formação, o desenvolvimento das crianças precisa ser provocado pelas aprendizagens escolares. (p.25).

Para a autora, os ciclos de formação inauguram um momento diferente a respeito das concepções sobre a escola, a educação, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, pois, como política de educação, esses processos são implantados a partir do reconhecimento da aprendizagem:

[...] como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes [...] pelas suas fases de formação [...] que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2002, p.17).

Nessa organização, os professores adquirem possibilidade de organização coletiva para o planejamento, para o desenvolvimento de ações pedagógicas e para uma avaliação processual, contextualizadora e formativa. A organização coletiva é um princípio presente na implantação e

implementação de projetos político-pedagógicos inspirados em ideais democráticos. Portanto, o entendimento de que os ciclos de formação inauguram um novo momento na história da escolarização da educação pública no Brasil corrobora a denúncia de Freitas (2004) sobre a escola que precisa ser superada. Para ele,

A “forma escola” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções”. Vista com ingenuidade é um conjunto de salas de aula e espaços agregados (refeitório, cozinha, sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) destinados a acolher as novas gerações. A arquitetura parecera neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços *instituem relações* entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. (p.01).

Não se trata de pensar contextos e experiências individuais ou particulares entre experiências de escolarização no âmbito da escola seriada. O que se quer é refletir sobre uma realidade em que os sujeitos do processo educativo sejam concebidos e se concebam como sujeitos da história, da cultura, dos afetos e dos saberes advindos dos mais variados espaços sociais. Essa é uma das condições basilares para qualquer projeto de transformação educacional que se queira implantar.

O que se viu na implantação de escolas por ciclos de formação, de maneira mais geral, nos municípios que as adotaram, foi a busca de uma intervenção nos modelos organizacionais, objetivando enfrentar os motivadores do fracasso escolar através da flexibilização da reprovação e das questões relacionadas à aprendizagem e às dificuldades de aprender dos alunos. Objetivo que, obviamente, não se atinge sem alterações mais amplas, profundas e estruturais na própria lógica societária do capital e na forma jurídica que estabelece um ambiente de privilégios de classe.

O modelo de escola por ciclos de formação implantado nas cidades de Belo Horizonte, Goiânia e Porto Alegre traz muitos elementos comuns na sua proposta político-pedagógica. Elege como objetivos: a redução da reprovação escolar (expressão do fracasso escolar); a valorização do trabalho dos

professores em suas condições de trabalho¹⁷; e a busca por garantir condições para uma aprendizagem permanente e significativa para todos.

Para Lima (2002), a escola é

[...] uma das possibilidades de desenvolvimento para o ser humano. Como ela se diferencia das oportunidades de desenvolvimento encontradas na vida cotidiana, se o indivíduo não for escolarizado, deixará de construir determinadas práticas ou conceitos, mas não deixará de se desenvolver. Evidentemente, quando acontece de o indivíduo entrar tardiamente na escola ou de frequentar uma série em defasagem com sua idade, o processo de desenvolvimento seguiu seu curso. (p.6).

Lima (2002) possibilita-nos compreender e refletir sobre a importância do trabalho educativo realizado pelas professoras e professores. Entendemos que o trabalho docente traz implicações para a vida social, cultural e produtiva da geração de crianças ou adolescentes escolares, e que, numa organização escolar cuja estrutura pedagógica garanta tempo e condições para a realização de estudos e planejamento das ações pedagógicas no âmbito da coletividade, potencializa as possibilidades de sucesso na aprendizagem.

Antes de descrever as características dos ciclos de formação da SME Goiânia, é preciso destacar que, nesse cenário em debate, não está em questão atribuir de forma maniqueísta aos bons e aos maus ou aos bandidos e aos mocinhos a tarefa de educar as crianças de nosso país. Antes, trata-se de destacar os limites da escola pública na sociedade capitalista, mas também de identificar que caminhos podem ser trilhados para fazer as rupturas possíveis.

¹⁷No documento da SME Goiânia (2004b), "Relatório de Gestão", há três indicativos que apontam para essa direção quando consta das decisões: 1) organização e garantia do tempo de estudo, formação dos professores em serviço; 2) redução do tempo de permanência do professor em sala e aumento do tempo para o trabalho coletivo na unidade educacional, através da extensão, para todas as escolas, da garantia da proporção de 1,5 professores por turma; 3) criação do Centro de Formação Paulo Freire; 4) resgate do papel do Coordenador Pedagógico; 5) concessão de licença a professores para aprimoramento (mestrado e doutorado) com regras transparentes; entre outros pontos mencionados no documento. (2004, p.13). É preciso destacar que esse tema atravessa a ação da gestão municipal com certo ineditismo no cenário da relação trabalhador-estado, haja vista tenha sido do entendimento da gestão da SME Goiânia fazer o que fosse possível para garantir a concretização da proposta pedagógica. Nenhum outro governo antes ou depois deste (2001-2004) alinhou-se, embora não com todas, com muitas das pautas da categoria docente.

1.5. – Os Ciclos de Formação na SME Goiânia/Go

Desde o período militar, a Rede Municipal de Educação de Goiânia tem um histórico marcado pela defesa de uma educação pública com proposições democráticas e de enfrentamento “[...] tanto no que toca à ampliação das vagas quanto ao resgate da qualidade da escola pública e ao combate ao fracasso escolar.” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.148).

Após a ditadura militar, é possível identificar, nas diversas administrações da SME Goiânia, intervenções, mudanças e elaborações de projetos e programas de educação que modificaram as políticas educacionais locais para buscar a ampliação e a democratização do acesso à escola e a melhoria da qualidade da educação. Entre elas:

[...] pode-se destacar o BUA (Bloco Único de Alfabetização), implantado em 1985, e o AJA (Projeto de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos), em 1993, como parte da construção do atual Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Essa trajetória teve seqüência com o trabalho desencadeado a partir de 1998, diante de reflexões e discussões pautadas no esforço de se construir e reconstruir a prática pedagógica, com o intuito de garantir a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (SME GOIÂNIA, 2004c, p.148).

Na proposta do Bloco Único de Alfabetização (BUA) de 1985, é possível perceber a preocupação dos educadores e dirigentes da SME Goiânia com a questão do fracasso escolar, que já se expressava nos anos iniciais do ensino primário¹⁸. Assim como os esforços envidados nas gestões posteriores do prefeito Darcy Accorci.

Com o mesmo objetivo de buscar interferir na realidade escolar que contribuía com a produção do fracasso escolar, em 2001, o Prefeito de Goiânia, Professor Pedro Wilson Guimarães, convida Walderês Nunes Loureiro, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para assumir a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Esse foi um ato da administração municipal que interferiu diretamente nos rumos da realidade da Rede Municipal de Educação na Cidade naquele período (2001-2004), dados os encaminhamentos identificados nos

¹⁸ Primário – nomenclatura utilizada naquele período que, mais tarde, com a LDB 9.394/1996, seria redefinida como ensino fundamental.

documentos da gestão que foram adotados pela Secretária e sua equipe de trabalho: os princípios democráticos do diálogo e da participação como dimensões para as relações com os sujeitos no ambiente da educação e para fazer a política educacional na escola.

Há que se considerar, porém, que, num contexto societário marcado pela divisão em classes sociais e entrecortado por interesses, práticas e políticas chanceladas pela própria classe social, que as contradições são inerentes a qualquer projeto político-pedagógico pautado por princípios democráticos, inclusive nos ciclos de formação, em que o diálogo e a participação sejam estimulados como ferramentas para ampliar os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Por isso, apesar de a gestão da SME Goiânia (2001-2004) informar que o processo de discussão com a categoria docente e servidores técnico-administrativos para implementar a proposta pedagógica ocorreu como parte da dimensão democrático-popular da Gestão Municipal, não houve garantias de que não haveria resistências, tensões e dificuldades em todas as ações da gestão e nos limites da ação legal da SME, e houveram resistências, sobretudo, se considerarmos que a Rede Municipal de Educação de Goiânia é herdeira de movimentos e mobilizações dos educadores por uma educação democrática. Segundo a gestão (2001-2004), houve, desde o início, a busca pelo diálogo, quando

[...] as unidades escolares apontaram as mudanças que deveriam ocorrer a curto, médio e longo prazo e, ainda, aquilo que, na RME, deveria manter-se como estava. Após a sistematização dessa discussão, tornou-se evidente que os profissionais da educação desejavam uma forma única de organização das escolas municipais e indicaram como estrutura de organização escolar os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Nesse sentido, os princípios e as concepções apontados pelo conjunto de profissionais da RME convergiam com os defendidos pela equipe dirigente da SME. (2004c, p.149).

É preciso destacar que a convergência de princípios e concepções entre a gestão e o conjunto de profissionais da Rede, referem-se ao campo do debate teórico propositivo que aconteceu no ambiente das plenárias educacionais, portanto, anterior às intervenções da proposta político-pedagógica da gestão nas escolas.

Havia uma compreensão por parte da gestão (2001-2004) que o modelo de escola seriada que vigorava antes do Projeto Escola para o Século XXI¹⁹ não atendia mais aos anseios e às expectativas de uma educação para a população naquele momento histórico. Em razão disso, para que houvesse condições de fazer uma nova estruturação, a Gestão (2001-2004) organizou momentos de discussões com os profissionais da RME para que, a partir de questões sobre “(...) concepções de educação, avaliação, inclusão social, aprovação e reprovação, papel da escola, humanização do trabalho escolar, entre outras” (2004c, p.149), fosse possível estabelecer parâmetros para uma política que atendesse a três eixos de trabalho: “a melhoria da qualidade social da educação, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação.” (Idem, p.149). Ainda que houvesse convergência e concordâncias sobre os princípios de constituição de uma escola democrática, isso não impediu que de dentro de espaços de formação (UFG, UCG/PUC) houvessem contraposições teóricas, compreensões divergentes sobre a organização de ciclos de formação suscitadas no processo de implementação da proposta pedagógica.

A organização administrativa da Gestão 2001-2004 constituiu instâncias de participação que buscavam construir um processo de inclusão dos sujeitos no contexto educacional local, pois esse era um entendimento que refletia os anseios de uma sociedade por uma educação baseada em princípios democráticos, inclusivos e de uma qualidade educativa socialmente referenciada.

Para melhorar a qualidade, um dos principais aspectos e desafios dessa organização escolar era a concepção do ensino a partir das fases da vida, que se expressa na reorganização dos tempos e espaços escolares, tendo como ponto de partida as faixas etárias nos recortes dos tempos da vida, formatando os nove anos de escolaridade do ensino fundamental: a infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14 anos). Para Lima (2002a),

¹⁹ O Projeto Escola para o Século XXI foi uma experiência que implantou os Ciclos de Formação, ainda que num curto espaço de tempo (1998-2000), porém foi a base para a reformulação da proposta político-pedagógica que a Gestão 2001-2004 desenvolveu e implementou.

Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia na escola. (p.05).

Essa formulação confrontava-se com a organização seriada na medida em que os critérios de permanência numa turma deixavam de ser, de imediato, a quantidade de conteúdo assimilado e certificado através da avaliação. Assim, pelos tempos da vida, os sujeitos seriam levados a refletir sobre a escola e sua função social, a reconhecê-la não apenas como espaço de aprendizagem de conteúdos, mas também como locus de uma formação humana mais integradora, omnilateral.

Outro aspecto importante dessa organização em ciclos era a necessidade de um número maior de professores na escola, para que a execução da proposta pedagógica pudesse reduzir o tempo de permanência do professor em sala de aula, dinamizar o trabalho docente, garantir a oferta de novos tempos e espaços de aprendizagem e diminuir as dificuldades de aprendizagem de alunos. Na experiência de Goiânia, a proporcionalidade de professores e turmas era de 1.5²⁰ professores por turma, sendo que a escola optava pela área de formação de uma parte desse quantitativo.

O aumento do quantitativo de professores permitia diferentes possibilidades de organização do trabalho pedagógico, que, em razão do desafio de enfrentar a não reprovação e, conseqüentemente, o fracasso escolar, podia redimensionar e reorganizar o trabalho didático em sala de aula e fora dela. Entre as possibilidades de organização tornava-se possível criar tempos semanais de estudo, planejamento e outras atividades pedagógicas docentes a serem realizadas com os alunos individualmente e/ou em pequenos coletivos:

²⁰ 1.5 professores por turma – é uma expressão utilizada nos documentos da SME Goiânia (2001-2004) para informar que havia um quantitativo maior de professores por turmas, cuja finalidade era dinamizar o processo ensino aprendizagem. A exemplo disso, eram 05 (cinco) professores para cada conjunto de 3 salas de aulas, regra que era aplicada a todas as escolas com as mais diversas quantidades de salas abertas. E isso, aplicado ao conjunto de escolas da Rede Municipal de Goiânia, pode informar a quantidade de professores que foram contratados seja através de concurso público, seja através de contratos temporários, com a finalidade de dinamizar o trabalho pedagógico nas escolas.

[...] compondo o coletivo do ciclo, uma estrutura organizacional que permite a realização do trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo e pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas, como o atendimento individualizado, junto aos educandos. (SME GOIÂNIA, 2004c, p.158).

Na gestão 2001-2004, a decisão de abolir a reprovação no período dos três anos de um ciclo e entre os ciclos tinha um vínculo muito forte com outras decisões que interferiam nas condições didáticas, pedagógicas, e administrativas e de organização dos espaços e tempos escolares, para que fosse possível sustentar essa decisão de não mais reprovar nos moldes da experiência seriada.

Outro aspecto da organização do trabalho pedagógico se referia ao estímulo para que os professores experimentassem diferentes estratégias metodológicas e de organização do próprio trabalho que o diferenciasssem do que tradicionalmente traduzia a realidade escolar até então. Entre as metodologias de trabalho, destacaram-se a pedagogia ou projetos de trabalho e os temas geradores.

Segundo a gestão da SME Goiânia (2004b), num primeiro momento, houve reação por parte de grupos de professores com a alegação de que haveria aumento e acúmulo de trabalho. Num segundo momento, constatou-se que, nas escolas onde os professores assumiram as mudanças na forma de organizar e dividir o trabalho de forma mais coletiva e paritária, diversificando a sua metodologia, houve resultados mais satisfatórios na aprendizagem dos alunos e no trabalho docente propriamente. Isso se refere ao contexto inicial de mudanças na organização pedagógica do trabalho dos professores, que também desvelaram ações e reações, contradições próprias de contextos de mudança frente àquilo que estava instituído na realidade das escolas da Rede.

A Gestão SME Goiânia (2004c) compreendia que outros aspectos deveriam ser modificados, mas entendia também que deveria haver um tempo de amadurecimento dos professores. Um desses aspectos era a organização do trabalho pedagógico mais coletivo no lugar do trabalho individualizado com cada professor em sua sala de aula. Desafio que a SME Goiânia considerava para melhorar a aprendizagem dos alunos que exigia muito mais do que uma

ação bem intencionada, mas isolada de professores. Estimulava-os ao trabalho coletivo. (2004c).

Do ponto de vista de compreender a importância do trabalho dos professores para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, há uma importante relação entre o tempo pedagógico, a organização do trabalho docente e a reestruturação da forma de intervenção pedagógica. Na medida em que há uma nova organização que permite a criação de horários de estudo e de outras atividades pedagógicas no horário de trabalho na escola, vislumbra-se uma situação pouco ou quase nada comum na carreira dos docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse caso, a proposta de Ciclos de Formação identificava essa situação como uma necessidade de

[...] reestruturação do tempo do professor na escola, que passou a prever horário de estudo e tempo para outras atividades pedagógicas. [...] os princípios que fundamentam o ensino organizado a partir dos tempos da vida significam mudar a lógica que tem direcionado as ações pedagógicas: passar de uma rígida organização seletiva para outra que contemple a educação como uma prática social que respeite os tempos, os espaços, as vivências e a cultura dos educandos. (2004c, p.158).

A relação que se estabelece entre a organização do trabalho docente e o tempo na organização da escola é descrita por Soares (2002) como:

Trabalho docente coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas. Estabelecer momentos para encontros de professores é uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra na organização escolar instituída. Realizar trabalhos coletivos na escola requer não apenas uma alteração de todos os tempos que ali se produzem – os tempos dos alunos e alunas, dos professores e professoras, das disciplinas escolares, da coordenação, da direção etc. – mas também implica numa mudança de concepção sobre a prática docente. (p.141).

Não haviam normas rígidas sobre o uso do tempo, justamente porque cada escola, com suas características, seus sujeitos e suas histórias deveriam fazer as adequações baseadas nas demandas e disponibilidades de cada conjunto de professores.

Com essa nova forma de atribuição e uso do tempo pedagógico reuniam-se algumas condições objetivas para que as práticas educativas dos professores pudessem também acompanhar as mudanças. A mudança no processo de avaliação era uma delas, pois, a partir da possibilidade de os

professores reorganizarem o seu tempo, “(...) torna-se possível direcionar o foco do trabalho para o desenvolvimento global do educando, considerando-se os interesses dos educandos e as características de cada fase do desenvolvimento humano.” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.159).

Outro aspecto da organização dos ciclos de formação são os reagrupamentos.²¹ O reagrupamento dos alunos é uma das formas de criar saídas para que os alunos com mais dificuldade de aprendizagem possam aproveitar as oportunidades da articulação entre uma aprendizagem mais qualitativa e efetiva dentro de suas potencialidades e desenvolvimento. Com metodologias diferentes, há alternativas para auxiliá-los na superação de suas dificuldades. Dessa maneira se expressa também a criação de vínculos do currículo com as metodologias de ensino e, sobretudo, com a avaliação. “Tais vínculos são mediados a partir de um recorte que traz os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como eixo pedagógico, social, histórico e cultural.” (SME GOIÂNIA, 2003a, p.01).

Para a Gestão da SME Goiânia (2004a), o Reagrupamento era uma expressão recente na rede.

[...] uma proposta de trabalho, no interior da organização escolar de ciclos que objetivava romper com tempos e espaços rígidos que, historicamente, impediam tanto o movimento do ensino-aprendizagem como, também, mantinham um futuro sem horizonte para aqueles que iam ficando para trás, ao longo de sua trajetória, por causa da reprovação/retenção. (p.40)

Ainda sobre as atividades de reagrupamento, compreende-se que são experiências que demandam condições concretas e objetivas de organização interna da escola e dos professores. Segundo Aguiar (2009):

O reagrupamento é organizado pelo coletivo de professores possibilitando trabalhar com um menor número de alunos do que se tem normalmente em uma sala de aula. O reagrupamento deve ser oferecido aos alunos por um espaço de tempo flexível, diariamente, quinzenalmente ou mensalmente, podendo reagrupar os alunos de ciclos diferentes, de agrupamentos específicos ou não, com idades próximas, por diferentes propostas e metodologias diferenciadas, alfabetização, literatura, artes, matemática, jogos, teatro e outros. [...] Por se tratar de momentos e espaços de diversificação metodológica e também por constituírem atividades lúdicas, os profissionais que

²¹ São formas de organizar os alunos de maneira diferente do grupo originalmente utilizado no cotidiano da sala de aula - novos grupos eram criados a partir de critérios estabelecidos pelo coletivo docente e coordenação pedagógica de cada escola.

irão desenvolvê-las devem, da mesma forma, estar envolvidos e habilitados para aquela linguagem. (p.23).

Para compreender algumas possibilidades de reagrupamento, o Quadro 01 se refere a uma elaboração feita pela equipe pedagógica da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), vinculada ao Departamento Pedagógico (DEPE) da SME Goiânia. Apresenta possibilidades de reorganização dos tempos e espaços, com o objetivo de incentivar os professores e coordenadores das escolas a adotarem suas próprias formas de organizar internamente a escola.

- Planejamento em pequenos grupos – Esse momento pode ser utilizado para que os professores reunidos em pequenos grupos possam conjuntamente discutir, organizar, avaliar, planejar e replanejar os objetivos propostos dentro dos seus projetos, ressignificando ações que orientem o trabalho pedagógico;
- Atendimento individual ao educando – Esse momento poderá também ser aproveitado para o atendimento de acordo com o ritmo de aprendizagem próprio de cada um, respeitando suas diferentes características;
- Atendimento a pais e a comunidade – Esse tempo constitui-se ainda, como uma alternativa para a aproximação entre pais, a comunidade e a escola, permitindo um trabalho conjunto em benefício do educando;
- Estudo de temas específicos – Esse é um dos espaços de aprofundamento teórico do educador. Nesses estudos pressupõe-se a discussão de diferentes temáticas relativas à educação, no contexto de formação do professor e na construção de uma proposta de organização do ensino com base nos ciclos de formação e desenvolvimento humano;
- Organização, seleção e confecção de material pedagógico - Nesses espaços o educador, organiza, seleciona e confecciona o material a ser utilizado nos projetos desenvolvidos nos ciclos, de forma a enriquecer e atender as diferenças e particularidades de seus educandos;
- Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação – Esse tempo possibilita encontros coletivos entre diferentes unidades escolares, unidades regionais e divisão da infância e adolescência para trocas de experiências, discussões, estudos, reflexão teórica e prática com o objetivo de reorganizar e ressignificar ações que orientem o trabalho pedagógico;
- Discussão e registro parcial do processo avaliativo – Esse momento constitui-se de fundamental importância para o registro do processo avaliativo, deverá ser aproveitado para a socialização, nos pequenos grupos, das observações individuais feitas durante as diversas situações do processo de ensino aprendizagem, bem como para o registro parcial do processo avaliativo.

Quadro 01 – identificador das sugestões de possibilidades de reorganização escolar por Ciclos de Formação. (DEFIA/DEPE/SME, 2004, p.02-03).

A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem a ser constatada no processo avaliativo também seria encontrada no processo de ensino-aprendizagem, desde que esse processo fosse submetido às mudanças na forma de propor encaminhamentos para as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A prática do reagrupamento mantém vínculos com o currículo, com as metodologias de ensino e, sobretudo, com a avaliação. Tais vínculos são mediados a partir de um recorte que traz os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como eixo pedagógico, social, histórico e cultural. (SME GOIÂNIA, 2003a, p.01).

Ao pensarmos sobre os reagrupamentos ou reenturmações, torna-se inevitável checarmos uma compreensão sobre a avaliação. Para Locke e Gorodicht (1999):

A avaliação, numa visão progressista, implica num redimensionamento participativo de todos envolvidos com educação: na descentralização do poder das mãos dos professores/as, supervisores/as, orientadores/as, em prol de uma equidade entre esses e os funcionários/as, os pais, os/as alunos/as, ou seja, entre os vários membros da comunidade em que a instituição escola se situa. Implica numa proposição investigativa diária, real, acerca de como as crianças e os adolescentes concebem, sentem, vêem dado objeto de conhecimento, acerca dos valores que esses têm em relação ao que lhes está sendo proposto acerca de seus anseios e desejos frente à instituição que se propõe a estar com eles/as no decorrer de sua auto-educação. (p.79).

O reagrupamento nas escolas onde os alunos são organizados em ciclo de formação é uma das formas de se garantir a aprendizagem, valorizando potencialidades que, em outras situações pedagógicas, não são valorizadas. Cabe ao coletivo identificar tais competências e habilidades assim como os focos de interesse dos alunos e, a partir de metodologias diferenciadas, auxiliá-los na superação de suas dificuldades em conjunto com a comunidade escolar (alunos, professores e administrativos). A prática do reagrupamento concebidas pela gestão e orientada às escolas se diferenciavam do que antes havia: os tempos de reforço. Era preciso não relembrar os reforços da seriação em razão da compreensão de que, nos ciclos, não se podia manter a mesma forma de ensinar, com os mesmos materiais nem com os mesmos professores. Para Martins (1999),

Um coletivo pode planejar atividades nas quais várias turmas sejam reunidas, utilizando menos profissionais de uma área ou de qualquer outro coletivo, para que os demais se reúnam. Grupos de alunos de várias turmas podem ser enturmados durante algum tempo. Esses reagrupamentos têm a possibilidade de serem feitos de maneira combinada com as crianças e adolescentes, não só dentro de um mesmo ciclo, mas também entre os ciclos – agrupando alunos por interesse, por tipo de atividade, por área de conhecimento, por habilidade ou competência em um determinado quesito (desenvolvimento conceitual, moral, afetivo, em pesquisa, alguma atividade motora, artística em geral, etc.), de maneira que eles

também sejam “professores” de outros colegas, sentindo-se valorizados em seus conhecimentos e demonstrando através de suas capacidades comunicativas a construção de seu conhecimento. (p.23).

A partir das orientações presentes no quadro 01, torna-se possível direcionar o foco do trabalho para o desenvolvimento global do educando, considerando-se os interesses dos alunos e as características de cada fase do desenvolvimento humano.

Reagrupamentos ou reenturmações são tempos destinados a atingir ou a suprir objetivos não alcançados no decorrer de um período bimestral, trimestral ou de um ano inteiro. Essas são proposições que buscam contribuir no processo de aprendizagem dos alunos com mais dificuldades e somente podem ser pensadas, atualmente, na organização de ciclos, haja vista ser essa a proposta de organização escolar que, além de orientada pela LDB em seu Art. 23, é, entre as experiências conhecidas em escolas públicas, a única que trabalha com um contingente maior de professores e com a reestruturação dos tempos e espaços relacionados diretamente com a noção de aprendizagem e não com a classificação ou seletividade dos alunos.

A recuperação paralela com a finalidade de atingir objetivos não desenvolvidos está diretamente imbricada com a relação entre as mudanças do processo organizacional da escola e a política de avaliação sinalizada pela não reprovação.

Existe uma relação entre as condições, os incentivos e as possibilidades de organizar o trabalho docente, a ponto de os professores não necessitarem reprovar os alunos, pois em tese, haveria mais elementos para que esse aluno não tivesse necessidade de ser reprovado.

Qualquer organização escolar pode realizar formas de reagrupar os alunos pelos mais diversos tipos de critérios. A organização dos ciclos de formação realiza essa dinâmica com um contingente maior de professores²² e

²²A despeito de alguns críticos à organização em ciclos que consideram que tal forma de organização atende à diretrizes do Banco Mundial no intuito de se reduzir os gastos com educação, é um investimento que o poder público tem que decidir realizar ou não. Acredita-se que, por onerar os recursos destinados a folha de pagamento e aos gastos com reorganização de espaços (salas, ambientes pedagógicos, laboratórios, etc) de cada unidade escolar, esta seja uma das razões pelas quais não se conhecem outras experiências (públicas ou privadas) de ciclos, e nesse sentido que, após a mudança de governo com outra orientação político-

com isso, habilita a possibilidade de reestruturar os tempos e espaços relacionados diretamente com a perspectiva da aprendizagem, divergindo das formas de agrupá-los pela lógica da classificação e da seletividade dos alunos.

Existe uma forte relação entre as condições objetivas, os incentivos e as possibilidades de organizar o trabalho docente a ponto de os professores de fato não necessitarem reprovar os alunos. Se há mais professores no coletivo da escola; se há mais tempo para a dinamização; se há tempo semanal de estudo, planejamento e outras atividades pedagógicas; se o docente pode participar de eventos formativos promovidos e outros eventos subsidiados pela SME; enfim, se os professores, no tempo do trabalho, podem pensar a vida acadêmica dos alunos, não haveria justificativa para a reprovação. De um lado, é possível concordar, mas de outro, é a descrição de um contexto ideal e de uma forma de pensar que desconsidera o real, o contraditório e as particularidades próprias de um sistema público de ensino no Brasil.

Todavia, toda experiência escolar tem a sua história escrita com avanços, limites e retrocessos e, à luz das reformas educacionais ocorridas no Brasil no decorrer do século XX, as experiências demonstram que os limites impostos pela lógica social capitalista desafia-nos a substituir um paradigma linear por uma análise dialógica e dialética.

No que se refere aos limites impostos pela lógica social vigente, Eveline Algebaile (2009) utiliza o conceito gramsciano de “revolução passiva” para descrever a forma vagarosa como aconteceu a expansão do acesso ao ensino fundamental ao longo do século XX. Segundo ela,

Devido ao papel central que a tensão e a ambiguidade entre conservação e mudança têm na formação da escola pública brasileira, e, especialmente, devido à vitalidade da conservação, é possível dizer que essa formação se realiza, em boa medida, conforme um modo de andamento da história similar ao que Gramsci chamou de “revolução passiva”. (p.222)

Para ela, “(...) às ampliações da escola corresponderam perdas em termos do direito à educação e reduções da esfera pública que excedem em muito a esfera educativa escolar.” (2009, p.325), ou seja, aumentar a quantidade de alunos na escola não significa ensinar com qualidade. Para

Algebaile (2009), apesar da crescente parcela de pessoas que conseguiram se diplomar no ensino fundamental, como resultado das políticas de ampliação do acesso a esse nível da escolarização, é necessário observar que:

[...] continua não dispondo de condições para pressionar um crescimento do mesmo porte no ensino médio, evidenciando que a desqualificação do ensino é, ainda, uma das mais eficientes políticas de contenção. Essa desqualificação, por sua vez, não “nasceu sozinha”, mas como a parte mais visível de um fenômeno amplo de “expansão escolar”, ao longo do qual, como diria Manoel de Barros, a escola foi “ampliada para menos”. (ALGEBAILLE, 2009, p.327).

Em seu texto, a autora reforça a compreensão de que as políticas educacionais de expansão do acesso à escola vigentes ao longo do século XX não foram suficientes para ampliar esse acesso. Os dados de seu texto mencionam, já no final do século XX, que os índices da expansão educacional em acesso quantitativo nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 – 1999-2002) não expressam relação com a qualidade da educação. Pelo contrário, evidencia as perversidades sociais da ausência do Estado que, através da desqualificação e da precarização do ensino, seria, ainda, “uma das mais eficientes políticas de contenção.” (ALGEBAILLE, 2009, p.327), desde que não permitiu que as camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora ascendessem socialmente através da escola.

Apesar de esses entendimentos apontarem que as mudanças nas formas de organização das escolas poderiam modificar substancialmente a qualidade dos resultados dos processos de ensino-aprendizagem, ainda assim não produziram as alterações estruturais que a sociedade brasileira necessitava e necessita superar.

As questões que se desdobram deste estudo até aqui precisam ser acompanhadas no seu tempo histórico, porque fazem parte do movimento de composição das forças sociais na luta de classes no Brasil e no mundo.

Há que se considerar a conjuntura política e ideológica pela qual passava o País desde os anos 1990, pois, a partir de uma análise sócio-histórica e política do contexto no qual está localizado nosso objeto de estudo, Frigotto (2011) afirma que “(...) a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso.” (p.237).

A partir do que Frigotto (2011) afirma -, a análise sobre a primeira década deste século “não se interpreta nela mesma” -, é possível inferir que o movimento de articulação para a construção de um contexto de políticas públicas e sociais no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi engendrado ainda nos governos que o antecederam, pois foi na década de 1990 que Porto Alegre e Belo Horizonte, administradas pelo PT, realizaram as reformas educacionais com a implantação de ciclos de formação, cujos princípios e finalidades sinalizaram na direção de políticas sociais, conforme trata Höfling (2001).

Ao tratar de um estudo sobre a escola pública, sobre sua organização interna e sobre a sua perspectiva de avaliação bem como dos efeitos das práticas de aprovação ou de reprovação no cenário cotidiano das classes sociais, tratamos simultaneamente da reflexão sobre o papel, sobre a função, sobre a finalidade da educação como uma política pública realizada no âmbito de governos democrático-populares e, portanto, tomamos a organização escolar por ciclos de formação como uma política pública educacional dentro de um recorte de viés social (HÖFLING, 2001) inclusivo para todos, especialmente para os estratos mais pobres da classe trabalhadora. Trata-se de refletir sobre um contexto histórico, social, político e econômico que se esperava comprometido com a não continuidade, com o não retorno ao que sempre existiu, a saber, os privilégios de classe para a burguesia. Como afirma Oliveira (2003):

Na periodização de *longue durée* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. [...]. É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. (p. 3).

Essa era uma expectativa que se queria ver realizada no Brasil a partir de 2003 e, para isso, a aposta na criação e na consolidação de políticas públicas de corte social era inevitável, mas insuficiente.

Além da educação como política pública ser também política social, são também a saúde, a previdência, a habitação, o saneamento, entre outras.

(HÖFLING, 2001). Ao tomar a educação como política social, vimos a possibilidade de aproximar alguns elementos fundantes da lógica da organização escolar por ciclos de formação, entre eles a ideia de inclusão social, de políticas comprometidas com outra perspectiva de sociedade, pois políticas sociais

(...) se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. (HÖFLING, 2001, p.31).

Tomar a lógica da escola organizada por ciclos de formação e a considerar como um projeto educacional de caráter progressista, democrático e popular, implantado nas cidades administradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), entendendo que procuravam fazer um contraponto pelo viés da inclusão social educacional, mas não desconsiderando as tensões existentes e as contradições próprias dessa particularidade histórica que vivemos, parece ser necessário e urgente.

Esse cenário faz parte dos fundamentos históricos, sociais e políticos que lançamos no campo da reflexão e também das expectativas que a classe trabalhadora alimentava e pelas quais lutava na eleição de um presidente da República que tivesse condições para reverter e redirecionar o vetor das ações governamentais para os interesses da maioria da população, maioria de desvalidos.

Essa expectativa retroalimentava-se, consciente e inconscientemente, sobre um governo que buscava construir uma experiência efetivamente republicana com foco em avançar num “caminho do não retorno”.

Porém, mesmo que não se perceba ou que se ignorem as contradições da realidade, a história não as ignora. Na análise feita por Frigotto (2011), percebe-se que os esforços necessitavam ser contínuos e ininterruptos. Segundo ele:

O pressuposto basilar da leitura a que me refiro incide no fato de que, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e

ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (p.241).

Florestan Fernandes (apud FRIGOTTO, 2011) parecia antever um futuro não muito distante no Brasil. Para ele:

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o Povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional e que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (p.245-246).

Sem considerar como uma novidade na história recente, a burguesia brasileira se vende e vende a nação, porque

[...] a classe dominante brasileira, minoria prepotente, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida. (FRIGOTTO, 2011, p.238).

Chama-nos a atenção a análise realista e contundente que faz Frigotto em 2011, que, se parece tão atualizada para o final da segunda década, na verdade se refere ao final da primeira:

[...] ao final dessa década, podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido. A lição principal de que nos fala Florestan, lamentavelmente, no seu conteúdo fundamental, não foi aprendida. (FRIGOTTO, 2011, p.241).

Embora essa discussão traga um resultado que não se esperava frente às expectativas colocadas sobre os governos do PT, tanto na esfera federal quanto nos ambientes municipais e nos desdobramentos que prenunciam a

realidade da atualidade deste trabalho, reforçamos a compreensão de que o lugar das reformas promovidas pelos governos federal, estadual ou municipal, quando administrados por forças político-ideológicas à esquerda, necessitam ser mais do que experiências reformistas e serem mais intervenções programáticas que não se percam entre alianças e conciliações ou consensos.

A educação pública brasileira, ou seja, a organização da escola, os processos de ensino e aprendizagem e a avaliação, nas suas respectivas lógicas conceituais e práticas desenvolvidas nas escolas, podem refletir um sentido social e formativo dos sujeitos que dela participam. Por isso, deve ser objeto de estudo, principalmente quando, por si só, uma perspectiva de educação anuncia pelos seus princípios denúncias de práticas tradicionalmente usuais e culturalmente desenvolvidas.

No conjunto dos elementos que configuram a lógica das escolas organizadas por ciclos de formação nas experiências das cidades já mencionadas além de Goiânia, a perspectiva de avaliação se destaca em razão de uma característica mais radical no encaminhamento da proposta e nas relações que ela estabelece com os sujeitos envolvidos no fenômeno educativo escolar. Sobre a avaliação escolar veremos a seguir.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: DA SELETIVIDADE À INCLUSÃO ESCOLAR

A avaliação escolar, ou seja, a avaliação de aprendizagem que se realiza na escola pode ser considerada um aspecto estratégico da organização escolar que, junto a outros elementos, produz a vida estudantil tanto para os casos de sucesso quanto de fracasso na aprendizagem. O fracasso escolar é um fenômeno social que se desenvolve a partir da escola no contexto da sociedade dividida em classes e incide sobre as parcelas mais empobrecidas e marginalizadas.

O fracasso é um fenômeno diretamente vinculado à relação entre o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Por meio dessa, aqueles que não aprenderam (independentemente das causas) são reprovados e, em seguida, levados a repetir o ano escolar, muitas vezes sucessivamente até a sua definitiva exclusão do sistema de escolaridade. Esse processo não é uma característica específica da escola seriada, mas da escolarização em países marcados pela desigualdade social extrema, como é o caso do Brasil. Uma grave consequência disso é a naturalização do fracasso escolar entre os mais pobres, obscurecendo o fato de que as reais determinações desse processo são de base social e que seu enfrentamento implica discutir os fundamentos da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a questão da avaliação escolar vem sendo discutida sistematicamente por autores nacionais e estrangeiros que influenciaram o campo acadêmico e se fizeram presentes nos projetos político-pedagógicos de redes de ensino e de propostas escolares em geral, na medida em que auxiliaram e auxiliam professores e gestores a pensarem formas alternativas de avaliação e usarem instrumentos e estratégias que signifiquem

trazer mais coerência e sentido para o processo de ensino-aprendizagem, isto é, mais sentido para a escola.²³

Como já mencionado, a organização escolar por ciclos de formação tem por finalidade enfrentar a questão da reprovação e uma de suas características fundamentais é propor uma maneira diferente de conceber e realizar o processo de avaliação. Neste capítulo, pretende-se, primeiramente, compreender como se constituiu a avaliação na organização escolar seriada, as suas características, os seus princípios e consequências no campo social; em seguida, objetiva compreender a perspectiva de avaliação da organização dos ciclos de formação, igualmente em seus princípios, fundamentos e principais características que impactam a realidade escolar; por fim, identificar, na proposta político-pedagógica da experiência de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Goiânia/GO, no período da gestão 2001-2004, a especificidade da perspectiva de avaliação articulada com outras duas experiências municipais de ciclos de formação desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 1990 e que influenciaram, significativamente, as experiências de ciclos no Brasil e em Goiânia, a saber: a Escola Plural da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG e a Escola Cidadã da Rede Municipal de Porto Alegre/RS.

Antes, é importante destacar que não é possível discutir a avaliação escolar sem pensar a própria escola em sua forma histórica, social, cultural e pedagógica. Partimos da premissa de que é necessário compreender a avaliação escolar no recorte histórico da escola capitalista ou da escola inserida no seio da sociedade dividida por classes, em primeiro lugar, para apreender as contradições próprias da particularidade histórica que temos e vivemos; em segundo lugar, compreender a lógica organizacional dessa escola, com suas especificidades, seus nexos ora aparentes, ora velados.

²³ Predominam, na atualidade, as iniciativas de enfrentamento do fracasso escolar por meio de aplicação de testes de avaliação de aprendizagem aplicados em grande escala, como é o caso do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A discussão e a crítica a essas iniciativas fogem ao escopo deste trabalho, mas elas devem ser registradas como uma política equivocada que contribui para aprofundar ainda mais os problemas. (FREITAS, 2017).

O significado da escola para cada classe social depende, em alguma medida, também de como a escola é pensada na sociedade e interpretada pelos indivíduos. A partir disso, os significados refletirão sua forma de ser organizada e pensada para instruir e formar as gerações da sociedade. Para a classe trabalhadora, e seus estratos mais empobrecidos em particular, o acesso à escola pública e o êxito em uma trajetória escolar regular podem representar um ideal, um marco divisor de histórias, um diferencial, uma realização e uma conquista no âmbito das gerações de avós-pais-filhos, no sentido em que um membro poderá ser o primeiro na linhagem familiar a romper a barreira socioeducacional e chegar ao ensino superior.

Para Pistrak (2009), a escola reflete os valores e interesses (a lógica) de cada tempo, com o risco de deixar de ter sentido se não o fizer (reflexão). Por essa razão, todo projeto político-pedagógico tem uma referência teórica e uma visão política que o sustenta, o que será percebido na forma como os valores e as concepções que o subsidiam estão presentes na prática cotidiana. Por conseguinte, os projetos educativos são projetos históricos em disputa.

Assim, quando uma escola informa, em seu projeto pedagógico, suas finalidades e seus objetivos, torna-se necessário conhecer que lugar ocupa nele a avaliação (resultado do processo de formação escolar) e se suas características são coerentes e dialogam com os objetivos (aquilo que se diz querer fazer e por que fazer). Igualmente, é importante conhecer a relação entre os conteúdos (aquilo que se diz ensinar) e os métodos e estratégias de ensino (a forma como se ensina). Isso ajuda a entender a função social da escola.

Para Freitas (2004)

Os tempos e espaços da escola são, portanto, contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca. Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas. (p.01).

Há responsabilidades sociais e históricas que somente à escola estão dadas, que se cumprem numa relação contraditória entre seus objetivos e finalidades pedagógicas, dentro de um contexto mais restrito pensando o

âmbito da alfabetização e transmissão dos diversos conhecimentos construídos e acumulados historicamente e socialmente, e outro contexto mais amplo, considerando a forma como a sociedade se constitui em suas complexidades, seus avanços, seus limites e retrocessos nas relações sociais, sempre intermediados pelo conhecimento.

Os projetos educacionais existentes na atualidade nascem de uma matriz dualista, aspecto a ser considerado para refletir sobre as consequências das idéias referentes à avaliação ao longo do tempo. Frigotto (2009) explicita quais são as consequências que, historicamente, vêm marcando as vidas das pessoas na práxis social.

[...] o pensamento social crítico nos mostra que se trata de uma construção social que define a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado. Uma sociedade cuja opção de desenvolvimento desigual e combinado pressupõe o analfabetismo, a escola dual com uma educação empobrecida para as massas, a informalidade e a desigualdade. (p.74).

A forma escolar desenvolvida no Brasil no século XX responde pela criação das referências e entendimentos dos caracteres delineados da sua organização interna para seu funcionamento cotidiano. Se nos detivermos a acompanhar o percurso histórico da escola pública no Brasil, perceberemos a herança, sobretudo pela sua forma estrutural, de uma organização escolar considerada seletiva e excludente em razão dos índices de reprovação e evasão já na primeira fase fundamental.

Como prática social, o ato de avaliar estabelece uma relação de dependência e interdependência entre aquele que avalia e o que é avaliado, de tal maneira que ambos, avaliado e avaliador, acabam sendo submetidos às consequências ou aos resultados dessa avaliação. Contudo, seja qual for a perspectiva, a dimensão classificatória da avaliação não deixará de existir como uma dimensão que compara um e outro, uma instituição e outra, num tempo e noutro.

O ponto de partida para pensar as concepções de avaliação e sua materialização na escola supera a visão de um olhar estático ou fatalista sobre o papel, a função ou o futuro da escola e se constitui a partir de um

entendimento que considera a correlação das forças sociais em disputa e suas determinações.

Patto (1999a), ao relatar um diálogo com uma professora no processo de pesquisa para sua obra – clássico dos estudos sobre fracasso escolar no Brasil –, aponta que há um processo de transferência de responsabilidade e de competências na identificação das razões do fracasso dos alunos e, principalmente, dos alunos mais pobres, acrescentaríamos. “Visivelmente ameaçada e desconfiada com nossa presença, Neide nos informa que muitos de seus alunos são portadores de distúrbios, isentando-se de antemão de qualquer crítica que possamos lhe fazer.” (p.218).

Mais do que isso, Patto (1999a) afirma que

A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso, na medida em que justifica a opressão. Esta atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido. Portanto, a apreensão do significado do que ocorre na escola requer mais do que saber se há pessoas investidas de poder: é fundamental saber como elas o exercem e por que o fazem de determinadas maneiras. (p.218).

Se um professor, imbuído de sua experiência e autoridade, acredita e verbaliza que um conjunto de alunos não tem capacidade para aprender ou para avançar junto aos seus colegas de sala num processo de ensino-aprendizagem que tem a duração de nove meses letivos na escola, de fato estamos diante de uma atribuição de preconceito e marcação de característica negativa, em que a reprovação já está praticamente decidida.

Assim, entre a prática da seletividade e a decisão de criar condições para inclusão, as escolas escolhem caminhos com a finalidade de resolver o problema dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade na retenção do conhecimento ensinado.

Algumas recorrem ao acompanhamento individualizado (prática de algumas redes de ensino ou de escolas individualizadas), cuja finalidade é apresentar o conhecimento de outra forma, com outra estratégia didática e metodológica para aumentar as chances de aprendizagem e reduzir o risco da

reprovação. Nesses casos, o processo de escolarização pode objetivar a aprendizagem do aluno e não necessariamente sua nota para aprovação ou reprovação.

O que se percebe nesse caminho do acompanhamento individualizado ou em outra estratégia paralela à sala de aula cotidiana é uma aparente mudança na estratégia de tratamento para os casos de dificuldade de aprendizagem.

Esse caminho se traduz pela exposição de uma lista pública de notas, que, inevitavelmente, são seguidas pelas piadas e humilhações que completam o processo de violência contra os mais fracos.

Então, o que a nota representa efetivamente no processo de aprendizagem do aluno na experiência escolar seriada? A nota pode representar apenas um número, além de ser o desfecho do processo ensino-aprendizagem do professor. Mas, para Villas Boas (2013),

A nota assume o caráter de controle do professor em relação ao aluno, que estuda simplesmente para obtê-la. Avalia-se para que o aluno tenha uma nota e seja classificado e não como meio de promover suas aprendizagens. (p.77).

Com isso, a experiência educacional fica limitada e aprisionada numa estrutura organizacional que articula e preza pela memorização de conhecimentos e pela nota como resultado classificatório, valorizando um produto mercadológico que atende a uma lógica escolar, mas também a uma lógica social, que transformou a educação escolar em mercadoria nos ditames do sistema capitalista.

2.1. – A avaliação na escola seriada

A lógica da avaliação na escola seriada não se separa da lógica da escola (FREITAS, 2003) e essa não se separa da lógica do sistema societário. Ao longo do século XX e no decorrer do século XXI, o capitalismo impôs e mantém impondo dinâmicas de reestruturação que intensificaram, sobretudo a

partir dos anos 1990, um conjunto de reformas, em particular a reforma do Estado.

No plano ideológico, prevalece a defesa da manutenção do *status quo*, em que cada indivíduo deve se conformar com seu lugar na sociedade, aceitando sua incapacidade, desvalia ou incompetência (nesse caso, incompetente para ter sucesso escolar), justificando-se inclusive com teses científicas de que alguns conseguiriam vencer pelos seus esforços individuais. (PATTO, 1999a).

Freitas (2003) apresenta três componentes para explicar o fenômeno da avaliação na escola seriada:

1- refere-se à avaliação dos domínios, habilidades e conteúdos em provas e trabalhos. A avaliação da escola teria como finalidade conferir se o aluno aprendeu o que foi ensinado;

2- o professor detém em suas mãos o poder da reprovação pela instrução e pela exigência do comportamento, ambos avaliados e utilizados como moeda de troca para o controle dos comportamentos e dos movimentos corporais dentro da sala de aula;

3- insere-se na lógica da submissão dos estudantes aos professores sob a ameaça permanente de reprimendas e atitudes repressivas verbais, intimidatórias, com ameaças de reprovação, ainda que muitas dessas atitudes já tenham sido extintas do universo escolar brasileiro, como os castigos corporais.

De sorte que, quando as relações sociais de dominação, discriminação e seleção social são reproduzidas na escola - na medida em que se diz, consciente ou inconscientemente, que é necessário separar os 'aptos' dos 'inaptos', os 'capazes' dos 'incapazes', os 'sãos' dos 'débeis' -, vai se reproduzindo, na compreensão da classe social mais pobre, uma espécie de concordância de que a reprovação e o insucesso na escola são naturais para seus filhos, ao mesmo tempo em que se cria a culpabilização desse fracasso,

atribuindo-o aos estudantes e às suas famílias desestruturadas. (PATTO, 1999b).

É importante realizar esse percurso que busca na história e na sociologia conhecimentos que facilitam a compreensão sobre as resistências e as críticas a qualquer tentativa de mudança, seja no viés de reformas, seja no de tensionamentos para transformar culturas e práticas, uma vez que todas essas dimensões avaliativas-punitivas, antes nas mãos dos professores, passam a ser ressignificadas em outros processos avaliativos dentro da escola.

Há duas importantes questões sobre a forma de avaliar dentro da sala de aula que precisam ser descritas e caracterizadas. A primeira são as características formais presentes na materialidade dos instrumentos de registro, como as provas, os trabalhos e demais instrumentos, que podem ser utilizados para uma avaliação com objetividade. A segunda se impõe pela informalidade e se descreve pela maneira como os professores avaliam os alunos através de juízos de valores, que, invisíveis, se materializam quando os alunos são reprovados pelo comportamento, pelo julgamento discriminatório de sua classe social ou de sua origem ou raça. A partir daí, esses alunos não vão muito longe na escolarização, razão pela qual a escola e os professores envidam menos esforços para suprir as dificuldades de aprendizagem durante o processo. (FREITAS, 2003).

Sobre esse julgamento informal do aluno, que passa a se acreditar descapacitado para prosseguir e chegar ao final da escolaridade, Freitas (2003) admite que se “(...) começam a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos.” (p.45). Afirma ainda que:

Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o informal. (p.46).

Certamente, o que está sendo caracterizado nesse modo de ver a construção da avaliação na escola com seus valores e juízos, além dos seus instrumentos e critérios objetivos, é uma instituição que, por muito tempo, cumpriu a função de legitimar o sistema dominante. E não se veem grandes mudanças na atualidade, exceto em experiências que contestam a rigidez da forma e, muitas vezes, a incoerência dos meios.

Percebem-se, assim, dois olhares sobre esse fenômeno: um por dentro e outro por fora da escola. Por dentro ou *do* ponto de vista da lógica interna da escola, ao longo dos tempos, a avaliação se tornou um dos elementos mais marcantes e contribuintes para caracterizar a forma de organização da escola seriada e a história de fracasso escolar, acentuadamente o da classe empobrecida. E não somente a especificidade da avaliação nesse modelo educacional, mas também o distanciamento entre ela e as práticas de ensino, o currículo, as relações socioafetivas entre professores e alunos, as estratégias didático-metodológicas, os projetos pedagógicos, o uso e o não-uso de materiais pedagógicos alternativos. Por fora da escola, isto é, do ponto de vista da lógica externa da escola, muito do que foi descrito está diretamente relacionado à função social da escola e à vida social, ao mundo do trabalho, à ocupação dos indivíduos na sociedade.

Mas outros aspectos se desdobram da prática de avaliar as pessoas. Segundo Lima (2003), a forma social 'escola' criou os parâmetros e as consequências dos resultados da utilização desses parâmetros.

[...] criou-se um conceito de avaliação cujo eixo principal foi o da medida quantitativa do conhecimento. Consequentemente, passou-se a privilegiar uma forma de relação do indivíduo com o conhecimento de caráter bastante "mercantilista": a informação transmitida pelo mestre aos estudantes deve ser devolvida segundo alguns parâmetros estabelecidos. (p.3).

Desse entendimento, configura-se em aspecto mercantilista a relação entre o uso dos instrumentos de registro da aprendizagem, que, na escola seriada, consagrou-se na materialidade da prova e na classificação dos alunos no grupo dos aprovados e dos reprovados, insistindo em que as explicações para justificar a reprovação apontam para a ausência de interesse do aluno ou

por algum distúrbio de aprendizagem ou ainda pela dificuldade da família de acompanhar, incentivar e orientar o seu egresso.

Lima (2003) aponta outra reflexão necessária sobre o papel que a avaliação cumpriu na escola, pelo menos no último século, através de uma lógica quantitativa. Para ela,

Na escola moderna, tal como a conhecemos neste século, o objetivo da avaliação tem sido, principalmente, o da quantificação da aprendizagem com grande ênfase no erro. Como a escola pública se expandiu, recebendo um número cada vez maior de estudantes de várias camadas sociais, os instrumentos de avaliação foram sofrendo um processo de quantificação crescente, de forma a criar mecanismos de gerência (e de controle) do grande contingente de alunos que passou a frequentar a escola. Os instrumentos de medida se sofisticaram a tal ponto que, em alguns países, a prática avaliativa chegou mesmo a superar em importância, em alguns momentos, a prática de ensino. (p.12).

Essa descrição de Lima (2003) retrata uma relação que, se, por um lado, é positiva, porque retrata o movimento de universalização do acesso à educação básica tão necessário para um País de tantas desigualdades sociais, por outro lado, revela o descaso pelo não acompanhamento das políticas públicas (Estado) para garantir a não superlotação das salas de aulas. Entendemos que a recorrência de instrumentos de padronização de avaliação se dá, sobretudo, pelo aumento no número de alunos em sala e pela manutenção da política da unidocência na estrutura dos primeiros anos do ensino fundamental. Sendo um único professor em sala para tantos alunos, acentua-se a precarização do trabalho pedagógico.

2.2. – Avaliação nos ciclos de formação – a partir de três experiências municipais brasileiras

Uma das principais questões que se colocam no cenário de uma rede pública que venha a implantar os ciclos de formação refere-se a por que mudar a perspectiva de avaliação consolidada pela escola seriada. O que está em causa é uma determinada concepção de avaliação e de prática pedagógica

que se articula num processo contínuo de aprendizagem e avaliação, o que pode ser apreendido por meio de documentos, relatos e estudos.

Segundo essas fontes, predomina a noção de que uma prática avaliativa que dialoga com as formas de ensino e esteja atenta aos tempos do desenvolvimento humano incentiva o espírito questionador, propositivo e solidário. E as experiências escolares dos ciclos de formação que foram desenvolvidas especialmente a partir de três municípios brasileiros (Belo Horizonte, Goiânia e Porto Alegre) produziram marcos que as identificam como redes de escolas públicas que tensionaram práticas alternativas às vigentes.

Essas propostas buscaram, em geral, uma prática educativa que estimulasse o exercício do diálogo como possibilidade de todos participarem de forma efetiva, sendo ouvidos, estimulados e valorizados para uma educação plural e cidadã. Dessa maneira, entende-se possível fortalecer compromissos políticos, pedagógicos e sociais dos educadores para com os alunos e suas famílias que lutam por uma escola pública de qualidade e uma sociedade mais justa.

Segundo os documentos das propostas político-pedagógicas dessas experiências, o aluno deve passar a ser avaliado não mais ou apenas pelo acúmulo de conteúdos, mas por todos os aspectos que compõem a formação humana, aspectos que nem sempre cabem numa prova ou que podem ser identificados ao final de um bimestre ou trimestre ou, ainda, que uma nota dê conta de aferir.

Assim, não é possível pensar uma avaliação que esteja comprometida com a formação humana dos alunos sem que haja, da parte daqueles que coordenam o trabalho educativo na escola e na sala de aula, uma leitura mais ampla do sentido da escola. A avaliação numa escola por ciclos de formação orienta que se verifique se o aluno está aprendendo durante o processo, para que o caminho possa ser ajustado e a direção proposta pelos objetivos do projeto político-pedagógico e os objetivos estabelecidos pelo professor sejam atingidos. Caso não, “(...) cabe a nós, conjuntamente, descobrir formas de garantir sua aprendizagem. Isso não se dará apenas no final de cada bimestre

ou de cada ano, mas no dia a dia do trabalho escolar.” (SME GOIÂNIA, 2002, p.10).

Para os proponentes da Escola Cidadã, a função da avaliação escolar é, entre outras:

[...] ressaltar que não podemos conceber a avaliação senão como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SME POA, 1998, p.28).

Essas características mencionadas pela gestão da SME PoA (1998) conferem semelhança em conteúdo e sentido com a perspectiva de avaliação da proposta pedagógica da SME Goiânia (2001-2004). E, para os dirigentes da educação Municipal da Capital Mineira, o entendimento sobre a avaliação aproxima-se igualmente dos documentos de Goiânia e Porto Alegre. Para eles:

Entendendo a educação como um direito, no projeto da Escola Plural não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Na perspectiva da Escola Plural, as questões referentes à avaliação são assim explicitadas [...] A avaliação tem que incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, etc, enfim, ao seu Projeto Político-pedagógico. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo. (SME BH, 1994, p.54).

Tais perspectivas de avaliação propõem o diálogo como base da forma democrática e uma ferramenta destinada a ampliar a dimensão relacional e pedagógica que pode contribuir na melhoria da aprendizagem, revelar as necessidades e as dificuldades dos alunos e contribuir para a realização de ações adicionais e criativas no campo pedagógico e da avaliação cotidiana na escola. A dimensão do diálogo atravessa também diversas outras instâncias em que a avaliação também está presente: o planejamento das ações pedagógicas, as reuniões dos conselhos escolares, das assembléias de

turmas, das reuniões de pais, que também são espaços privilegiados para que as questões sobre a avaliação dos alunos possam ser debatidas.

Apesar disso, a todo tempo, a avaliação enquanto fenômeno educacional enfrenta os limites da realidade, que se traduzem pelo lento processo de transformações tanto no que se refere à superação de concepções vigentes quanto de práticas que unificam o instrumento de avaliar, as formas de registro e finalidades de por que avaliar na relação com os aspectos sociais da função da escola.

Pensar um processo avaliativo que amplie a noção de avaliação para superar a exclusiva forma de memorização de informações está atrelado a um entendimento nem tão novo ou recente de que aprender não significa uma transferência automática de conteúdos. Em geral, qualquer aluno que tenha estímulos, recursos e ferramentas dadas pela família, pela escola e pelo professor pode aprender e realizar práticas combinadas de reflexões de situações em que ele mobilize saberes já existentes e tenha capacidade de transpô-los e combiná-los. Mas essa idealização nem sempre coincide com a realidade social dos alunos e de suas famílias bem como da escola e dos professores.

O ato de avaliar está vinculado ao ato de ensinar e esse, ao ato de aprender. Assim afirma-se que a avaliação é uma consequência dialética dos objetivos estabelecidos em cada projeto de trabalho, tempo de estudo ou qualquer que seja a unidade de organização do conhecimento na escola. Parte-se do entendimento de que avaliar o desempenho do aluno na apreensão de conhecimentos coloca sobre os professores a responsabilidade de criar condições para que os alunos experienciem situações de inclusão e valorização no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos que os métodos de ensino e as didáticas que organizam o ambiente de trabalho do professor são práticas que, *a priori*, dialogam com a questão da avaliação, sobretudo quando essa é tomada como um processo contínuo, cujo ponto de chegada pode ser também um novo ponto de partida, ambos se retroalimentando.

O processo avaliativo contínuo dialoga com as finalidades do projeto político-pedagógico de cada escola, mas também dialoga com o sentido que a escola pode ter para os diversos sujeitos para que o conjunto das práticas educativas escolares seja compreendido como imprescindível à realização do trabalho pedagógico. Em outras palavras, sobre a diretividade pedagógica do processo educativo.

Outro argumento reiterado pelas propostas de ciclos de formação é de que a forma de avaliação e seus desdobramentos têm um papel preponderante na construção da autoimagem do aluno e passam a compor a realidade da sua vida social. Para Lima (2003),

Quando a criança chega à escola, ela não só traz consigo vários indicadores de avaliação na vida cotidiana, como passa a utilizar estes indicadores para entender e interpretar o comportamento do educador. Entretanto, as regras que norteiam a avaliação na escola, avaliação que diz respeito ao indivíduo como aluno, não são claras para a criança. Muitas vezes, a avaliação feita pelo professor em relação a uma aprendizagem que não se efetuou pode ser percebida pelo aluno como uma avaliação negativa da sua pessoa. (p.09).

Lima (2003) desenvolve um argumento que não só nos parece ser coerente com um ambiente social destinado à formação de um tipo de ser humano como também nos parece ser coerente com o reconhecimento que se tem sobre as fases da vida em processo de tensão permanente entre desenvolvimento e aprendizagem. A autora afirma que o ato de avaliar é inerente ao processo de desenvolvimento e se coloca como uma prática da cultura que, certamente, emerge no cotidiano escolar.

2.3. – O que implicam as mudanças na avaliação a partir da proposta político-pedagógica de uma escola organizada por ciclos?

As implicações de uma proposta de ciclos de formação para a avaliação escolar podem ser compreendidas, entre outras, a partir de algumas características estruturais e organizacionais a partir do conteúdo das propostas político-pedagógicas das secretarias municipais de educação das cidades mencionadas.

As proposições para a avaliação no cenário escolar por ciclos de formação tratam: 1) da questão da não reprovação dos alunos; 2) da organização das classes por idade e não mais por nível de conhecimento; 3) da ressignificação dos instrumentos de avaliação e seus usos bem como das situações para avaliação; 4) da substituição da nota por uma forma qualitativa, normalmente efetivada através de registros descritivos; 5) da melhoria das práticas pedagógicas através de alterações na organização interna da escola; 6) e das características que descrevem a perspectiva de avaliação de uma escola organizada por ciclos de formação.

1) Sobre a questão da não reprovação dos alunos. Há entendimentos sobre as consequências que as contínuas reprovações podem ocasionar na vida dos alunos.

Mainardes (2001) destaca aspectos importantes, que podem ser utilizados pela escola ou pela rede de ensino, ao avaliar que implicações a proposta de não reprovação pode trazer. Para ele:

- a) Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
- b) Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do ensino médio;
- c) Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola. Pode ocorrer, ao contrário, maior concentração de alunos nas séries nas quais é permitida a reprovação;
- d) Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
- e) Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas;
- f) Implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
- g) Implica igualmente numa mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação. (p.48)

Para Krug (2002), na escola organizada por ciclos de formação “Quando não são reprovados, as alunas e alunos continuam na escola, tendo acesso ao direito que a escola tradicional lhes nega”. (p.53). E, mais do que

isso, garante-se, além do acesso e da permanência, a possibilidade de aprender. Para a autora, os ciclos de formação apontam para

[...] uma possibilidade para viabilizar o desenvolvimento cognitivo e social, para tensionar a busca de novas abordagens que não justifiquem uma sociedade desigual e competitiva, mas que viabilizem a solidariedade, a flexibilidade nos tempos de aprendizagem, a libertação da alienação cotidiana, o direito à escolarização básica das crianças e jovens de classes populares. (KRUG, 2002, p.54).

Para a gestão da SME Goiânia (2004c), na escola organizada a partir de ciclos de formação não deveria haver repetências/rupturas no processo, pois o foco deve estar nos alunos e nas diversas ações pedagógicas que viabilizam a sua aprendizagem e não na perpetuação da sua condição de aluno do “não-saber”.

Na proposta da SME Goiânia, os casos de alunos que não alcançavam os objetivos propostos dentro do ciclo ou não aprendiam os conteúdos trabalhados eram analisados nas reuniões dos conselhos dos ciclos, embasados nos registros do trabalho realizado durante todo o ano ou num ciclo de três anos, que relatavam os avanços, as dificuldades e as ações implementadas pelo professor da turma ou do coletivo docente nas práticas de reagrupamento e atendimentos individualizados propostos para a superação de dificuldades.

Na escola plural (BH/MG), o entendimento sobre a não reprovação também estava articulado ao propósito de melhoria da qualidade da educação pública:

A preocupação com o direito de permanência de crianças, jovens e adultos em uma escola de qualidade orientou a sua elaboração. Reduzir os índices de evasão e reprovação exige mudanças profundas na estrutura da escola pública de ensino fundamental. A presente proposta - denominada ESCOLA PLURAL - pretende contribuir para que essas mudanças possam ocorrer na educação municipal de Belo Horizonte. (SME BH, 1994, p.07).

Apesar de a ideia da não reprovação ser tratada por muitas pessoas como uma medida radical, ela também foi utilizada em outras propostas pedagógicas, como a promoção automática, inclusive chamada de ciclos.

No entanto, a prática da promoção automática, por si só, está comprometida e vinculada com o atendimento às orientações de políticas neoliberais, conforme Freitas (2003):

Não somos ingênuos a ponto de pensar que isso ocorra para denunciar, de fato, o próprio sistema ou ocorra de forma accidental. Isso só corresponde à nossa visão. Para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão automática têm, na verdade, outra finalidade. Para elas, a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são apenas uma questão de qualidade da escola. Trata-se de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo que terceiriza os serviços públicos e corta direitos sociais. Para os neoliberais, “custos desnecessários” acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou, como se costuma dizer, o custo-benefício. (p.79-80).

A não reprovação tratada nas propostas de ciclos de formação conforme destaca Freitas (2003), cuja orientação política e ideológica procura se diferenciar diametralmente da orientação neoliberal, não se limitava, porém, a uma estratégia única para enfrentar os índices de reprovação e o fracasso escolar. Na proposta pedagógica da escola plural (BH/MG), o entendimento de não reprovar não significa barateamento de um projeto de formação humana, pelo contrário:

A Rede Municipal de Belo Horizonte não pretende aderir a propostas fáceis de promoção automática, rebaixamento das exigências, empobrecimento dos conteúdos para barateamento dos custos da educação popular. Mas também não pretende-se acomodar e esperar que medidas de intervenção pontual alterem em alguns percentuais esses índices. Não há como conviver com os elevados e injustos índices de reprovação-exclusão do povo em seu direito legítimo à educação. (SME BH, 1994, p.12).

Para Afonso (2000), o contexto da avaliação numa perspectiva formativa é como se segue:

[...] neste contexto, a consagração legal da avaliação formativa seja também uma decisão ambígua. Por um lado, trata-se de procurar diminuir a selectividade na educação básica, e assim, tentar melhorar os índices de sucesso escolar considerados muito baixos para os padrões europeus; por outro lado, espera-se que isso possa ser realizado através de um novo sistema de avaliação que, recusando a reprovação meramente administrativa, admita, todavia, a retenção pedagógica (p.82).

A despeito de qualquer comparação, Afonso (2000), ao relatar sobre o sistema educacional português, uma realidade entremeada pelo neoliberalismo, que gerou diversos conflitos e contradições, diz que se tratava de um tipo de “neoliberalismo educacional mitigado”, que seria uma “resultante das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram directa ou indirectamente, na definição da política educativa” (p.82).

Nesse sentido, no caso brasileiro há aspectos que vem caracterizando determinadas experiências de “escola por ciclos de formação” que introduziram a progressão continuada do aluno no fluxo interno escolar, mas ao fim, produziram situações de promoção automática, ou seja, aprova-se o aluno a devida aprendizagem, sem o necessário compromisso com a formação humana e uma aprendizagem de efetiva qualidade. Essa experiência está registrada em Freitas (2003) ao relatar a proposta político-pedagógica da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo a partir de 1998. Baseado nessa forma organizacional de ciclos de formação, Souza e Alavarse (2003) apontam que:

Embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos, na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino do país, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar. (p.7)

A partir dos documentos das secretarias de educação de Goiânia, Belo Horizonte e Porto Alegre, a questão da não reprovação aparece em suas propostas político-pedagógicas, com um compromisso de não rebaixamento das exigências mínimas necessárias para a aprendizagem. Assertivamente, aventa-se a possibilidade de ampliação das situações de aprendizagem, de melhoria da qualidade do ensino e de uma redução mais acentuada dos índices de fracasso escolar.

2) Sobre a organização das classes por idade e não mais por nível de conhecimento. As experiências em questão são também semelhantes no

entendimento de que os tempos da vida são importantes de serem respeitados por suas especificidades e particularidades num mundo complexo e repleto de contradições. De forma simples, entende-se que crianças com idades distintas aprendem de maneiras diferentes, em razão não só ou unicamente pela maturação orgânica do corpo (sistema nervoso), mas também pelas perspectivas de organização de práticas pedagógicas e culturais que interferem na forma, no tempo e na qualidade da aprendizagem.

Na escola plural (SME BH, 1994):

O fracasso escolar dos setores populares rebate, em nossa sensibilidade social e profissional, como um desafio a ser enfrentado com maior radicalidade do que foi no passado. A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas. (p.14).

Compreendem também que a desconsideração da divisão dos tempos da vida interfere em como os sujeitos podem viver uma experiência de formação mais ampliada.

A separação entre tempo de formação e tempo de ação, tempo de infância e tempo de adulto, fez do tempo de escola uma etapa que só encontra sentido enquanto preparação para outros tempos. A infância e a adolescência deixaram de ter sentido em si como idades específicas de vivência de direitos. A criança e o adolescente não são reconhecidos como sujeitos de direitos no presente. Daí que a escola só se pensa como tempo de preparação para vivência de direitos no futuro. (SME BH, 1994, p.19).

E os argumentos dos propositores da Escola Plural (1994) seguem tratando da questão da enturmações por idade em relação às culturas escolares e sociais:

A escola vem retomando à centralidade de sua função socializadora de valores, crenças, rituais; vem se assumindo como espaço de construção de identidades, de auto-imagens e de hábitos de convívio na diversidade. Nestes avanços, a pedagogia redescobre a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de idades de formação. As iniciativas diversas, que tentam manter cada educando com seus pares de idade de socialização, buscam ser fiéis a essa velha e renovada pedagogia que tinha sido marginalizada e sacrificada em nome da fidelidade estreita à lógica das precedências, dos pré-requisitos, do vencimento de etapas de domínios e habilidades; à lógica de avaliações de

rendimentos médios, de reprovações, repetências e interrupções e rupturas de turmas e de quebras de percursos de socialização próprios de cada idade-ciclo de formação. (SME BH, 1994, p.20-21).

Num contexto em que o ensino fundamental oficialmente estava organizado em oito anos de escolaridade, a escola plural, uma das primeiras experiências de ciclos implementadas, sugeriu uma escolaridade fundamental de nove anos divididos em três ciclos consecutivos e iguais na duração, mas com flexibilidade, e um ano para mais ou para menos na composição das turmas. “A organização que propomos — três ciclos homogêneos de três anos cada — parece-nos a mais adequada à nossa realidade sócio-cultural, onde predominam diversidades e ritmos tão diferenciados.” (SME BH, 1994, p.28).

Ter uma escola cuja organização seja feita por parâmetros etários ou por tempos da vida não foi inaugurada no Brasil. Os proponentes da Escola Cidadã (1994) de Porto Alegre apresentam, na sistematização da sua proposta político-pedagógica, que:

Há vários países que organizam seu currículo por Ciclos de Formação, adotando diferentes maneiras de estruturá-los. Por exemplo, em Portugal, são três ciclos (primeiro, quatro anos; segundo, dois anos; terceiro, três anos), iniciando-se aos seis anos de idade. Na Espanha, a educação básica, organizada em três ciclos, tem a duração de dez anos. Já, na Argentina, e na rede pública municipal de Belo Horizonte, este período tem a duração total de nove anos, também organizado em três ciclos. Em cada um, existem variados enfoques metodológicos, constituindo experiências diferenciadas entre si, mas com alguns princípios em comum. (SME POA, 1994, p.14).

Os referenciais teóricos desse entendimento são Vygotsky; Pikunas; Piaget; Smolka; Erikson; Snyders, especialmente na compreensão de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem se realizam dinamicamente, impedindo um entendimento rígido dos processos ensino-aprendizagem, o que barra a execução de uma proposta pedagógica que prescindia da flexibilidade no campo curricular, pedagógico e formativo.

3) Sobre a resignificação dos instrumentos e seus usos, bem como das situações para avaliação. Já vimos que, na história da escola brasileira, a

avaliação serviu ao professor para controlar os ímpetos e a “indisciplina” dos alunos. Mas representou também a intenção de manter sob controle todos os alunos, principalmente aqueles provenientes das classes populares, no interesse de manter o mundo como está. Afinal, mudar para quê, se sempre foi assim?

Aparentemente, essa concepção de modelo escolar se tornou conveniente para as classes hegemônicas, pois uma forma de avaliar que não reconhece as diversas dimensões humanas no processo de ensino-aprendizagem ou que tem como orientação checar apenas o conteúdo acumulado num instrumento (a prova) ou na mobilidade entre séries contribui para a manutenção de uma situação de imobilização das classes populares, porque estamos nos referindo à escola pública. Esse é um entendimento encontrado em um dos documentos da SME Goiânia (2004c) quando trata da questão das concepções de avaliação que precisam ser superadas na escola.

Dessa forma, os educandos que não se adaptam a esse modelo são impedidos de exercer o direito de aprender em outras situações, com outras metodologias, em ambientes diferenciados e, assim, acabam sendo considerados menos capazes. Essa avaliação privilegia a aquisição mecânica do conhecimento; mantém uma relação autoritária entre educador-educando, prevalecendo a vontade sempre suprema do mestre. Vigora então a idéia de que o educando é desprovido de capacidades e que estas devem ser “estimuladas” com a utilização de recompensas ou punições exemplares. (SME GOIÂNIA, 2004c, p.167).

É óbvio que as mudanças na forma organizacional da escola não podem dar conta, sozinhas, de resolver problemáticas que são próprias da constituição e da particularidade histórica da sociedade vigente, embora hajam consequências desse exercício hegemônico na economia e na cultura: os “(...) que sofrem as consequências dessa hegemonia: pobres, negros, índios, mulheres”. (KRUG, 2002, p.65).

Entende-se que esses conflitos jamais poderão ser resolvidos somente pela intervenção na escola através de uma perspectiva não excludente. Isso faz parte das contradições, das tensões e dos limites da ação institucional escolar.

A forma de apresentar o resultado das avaliações também avança na formação por ciclos: da utilização de um boletim com registros numéricos ou percentuais de aprendizagem para a utilização de um documento que registra o qualitativo da aprendizagem dos conteúdos bem como as dificuldades e possíveis causas de não se atingirem os objetivos da avaliação de um determinado período. O uso de instrumentos de avaliação deve ser pautado pela contribuição que tais instrumentos podem trazer para a aprendizagem e devem ser permanentemente avaliados pelos professores, pois um instrumento exitoso numa determinada turma pode produzir resultados contrários noutra turma.

Na escola plural (SME BH, 1994), o entendimento da necessidade de uma nova lógica para a avaliação se estendeu também para a finalidade da utilização dos instrumentos para avaliar.

Esta visão já vem sendo questionada e muitas escolas da Rede Municipal já vêm buscando formas alternativas de rompimento com esse modelo: novos processos de avaliação interdisciplinar por turma; eliminação das provas bimestrais; avaliação processual com auto-avaliação; eliminação do sistema de notas; avaliação não para retenção dos alunos, mas para o projeto de aceleração; avaliação mais flexível para equipamento dos alunos por critério de idade; avaliação flexível na educação de jovens e adultos; avaliação vinculada ao projeto de "dependência" [...] Todas essas experiências apontam para a necessidade de se repensar o sentido da avaliação em um projeto educativo que conceba a escola em sua dimensão plural. (p.54).

Para os educadores da Escola Plural, a avaliação necessita dialogar com os aspectos mais amplos do processo ensino-aprendizagem e da formação humana, principalmente considerando que, na organização do trabalho do professor, são estabelecidos liames com o currículo, com a organização escolar interna, mas também em relação “[...] à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, etc, enfim, ao seu Projeto Político-pedagógico. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo.” (Idem, p.54).

Abaixo, a quadro 02 de orientação do entendimento dos professores na Rede Municipal de Belo Horizonte sobre os tempos e momentos para a avaliação para que as práticas cotidianas pudessem refletir a proposta político-pedagógica dos ciclos.

Momentos de Avaliação

	AVALIAÇÃO INICIAL	AVALIAÇÃO CONTINUA	AVALIAÇÃO FINAL
Para quê?	Identificar os conhecimentos, valores e atitudes prévios dos alunos (diagnóstico).	Perceber o grau de avanço dos alunos em relação aos objetivos. Reorientar e melhorar a intervenção.	Identificar os resultados finais do processo de aprendizagem-socialização. Levantar os objetivos para novas aprendizagens.
Quê?	Avaliam-se os esquemas de conhecimentos, valores e atitudes prévios pertinentes para a nova situação de aprendizagem.	Avaliam-se os progressos, bloqueios, impasses presentes no processo de ensino-aprendizagem-socialização.	Avaliam-se os graus de aprendizagens alcançados a partir dos objetivos e conteúdos fixados.
Quando?	Realiza-se no começo de cada nova fase de aprendizagem-socialização.	Acontece durante o processo de aprendizagem.	Realiza-se ao fim de uma fase de aprendizagem-socialização.
Como?	A partir de situações problematizadoras, onde os alunos revelam o que valorizam e sabem e o que gostariam de saber e vivenciar.	A partir de uma observação sistemática do processo de aprendizagem e do registro e interpretação dessas observações a partir da produção dos alunos.	Observação, registros e interpretação da produção dos alunos em que utilizam os conteúdos aprendidos e vivenciados. Auto-avaliação.

Quadro 02 - Caracterização dos três momentos para se pensar a avaliação do processo de Formação Básica num determinado projeto. Extraído (ESCOLA PLURAL, 1994, p.56)

4) Sobre a substituição da nota por uma forma qualitativa/registros descritivos. Essa é uma questão que pode trazer muitos significados e um conflito. Por significados temos: o ponto de vista legal e conceitual, o ponto de vista pragmático, que interfere na organização pedagógica do trabalho docente, e o ponto de vista do sentido social da avaliação escolar e da própria escola

para os alunos pertencentes ao grupo mais empobrecida da classe trabalhadora. Por conflito temos a sobrecarga do trabalho docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 9.396/1996, descreve os critérios a serem seguidos para a construção da avaliação na educação básica. Entre eles, preconiza que as instituições educacionais privilegiem uma avaliação de natureza contínua sobre o aprendizado do aluno, dando prioridade aos “aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, LDB, Art. 24, inciso V, alínea A, 1996).

No documento da proposta político-pedagógica da gestão da SME Goiânia (2004c), consta a forma historicamente usual de se registrar a avaliação:

Historicamente, a escola tradicional consagrou e valorizou a nota como a única forma de registro quantificador da aquisição de conhecimentos em detrimento de outras perspectivas mais abrangentes, reduzindo a função de avaliar à de classificar, selecionar e atribuir mérito. (p.167).

Há que se destacar ainda que, usualmente, é na elaboração da nota que é finalizada a avaliação escolar: uma relação entre os erros e os acertos, considerando o não saber também como erro na correção da prova.

Assim, na escola seriada, a nota é um número que, apesar de significar muito para professores, alunos e pais, tem a tarefa de identificar qual foi o percentual de acertos ou de aquisição de conteúdos. A nota é, nesse caso, um divisor de caminhos e de histórias de vida, pois, dentro da sala de aula, a nota como uma representação da aprendizagem cumpre o papel de separar quem segue para a série consecutiva e quem fica para repetir tudo outra vez, na mesma sala, com a mesma professora, com os mesmos materiais didáticos, com a mesma metodologia de ensino, mas com colegas de turma diferentes e mais novos, com interesses e estágios de desenvolvimento diferentes.

Por essas razões, a escola organizada por ciclos de formação trabalha com a substituição do uso da nota como forma de expressar o sucesso ou o fracasso por outra forma que permite que, em todos os alunos, seja possível verificar seus acertos, seus erros, como e por que erraram para que possam

ser levados a novas experiências e, se for o caso, serem reagrupados com outros alunos, outras estratégias com a finalidade de superar seus erros e lacunas de objetivos não alcançados.

Nesse sentido, a proposta que permite essa dinâmica é o registro descritivo do processo. Nele, os professores podem criar códigos, símbolos, anotações, notas de provas (porque o problema não é usar a prova, mas tê-la como único ou exclusivo instrumento), atividades, entre outras estratégias didáticas que cada professor pode criar, para que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem e avaliativo, ele tenha dados para descrever cada aluno na sua trajetória.

Para Lima (2003), “Através da análise do erro, é possível detectar as informações que o educando está utilizando, quais relações estabelece entre elas, que processos de pensamento estão em evidência.” (p.16). Partindo dessa compreensão, os ciclos de formação evidenciam uma reflexão que questiona o sentido e a lógica de quantificar a aquisição dos conteúdos de ensino na escola na ordem da política educacional escolar ou da rede em que estão sendo implementados.

Se, para a lógica seriada, a nota está relacionada aos acertos e erros, na perspectiva dos ciclos de formação a ênfase está na descoberta do que pode ser feito no processo de ensino-aprendizagem para diminuir as dificuldades e aumentar as chances e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos. Para a SME Goiânia (2004c), há relevância em alterar a forma de registro da aprendizagem, uma vez

[...] que permite um olhar amplo e um diagnóstico do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivo, e por constituir um documento rico em dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos. (p.170).

Para Souza e Silveira (2017), o registro das informações a serem utilizadas no relatório de avaliação é uma função do professor e tem como finalidade conhecer como cada aluno está desenvolvendo os conteúdos ensinados. Para elas,

Se o professor não faz seu registro diário, não analisa as atividades feitas pela criança no momento certo, deixando para fazer essa análise só no momento de redigir a avaliação, ele pode não lembrar o que aquela atividade significa para a criança e como foi o desempenho dela ao desenvolvê-la. (p.144).

Para Lamas (2014):

[...] a reflexão sobre o processo avaliativo e o uso do Relatório Descritivo Individual já utilizado parte da forma como as escolas, através da figura do gestor e do professor, utilizam a avaliação para a verificação dos avanços das crianças no contexto das aprendizagens, o que permite uma melhor identificação dos problemas das escolas e níveis de aprendizagens dos alunos, podendo resultar em adoção de novas práticas pedagógicas para essa área. (p.15-16).

Reconhece-se que o processo avaliativo no formato apontado pelos ciclos de formação exige, da parte da escola, uma nova cultura cotidiana no que se refere às práticas que se relacionam às questões da avaliação. É possível inferir que uma demanda como essa - de fazer anotações diversas (através de tarefas, passeios, imagens, atividades, observações etc.) de cada aluno - crie no ambiente escolar uma nova forma de trabalho docente para muitos professores que, culturalmente, construíram sua referência sobre avaliação nas provas, notas e boletins escolares como produto final do processo de ensino-aprendizagem. Mas entendemos que tais mudanças, se efetivadas, podem soar como positivas numa avaliação de longo prazo em que a qualidade do ensino seja o objeto da análise.

5) A melhoria das práticas pedagógicas através de alterações na organização interna da escola. Entende-se que o processo que produz as avaliações não pode ser analisado ou organizado de maneira isolada das análises ou da organização das práticas didáticas e pedagógicas que acontecem no cotidiano das salas de aulas e demais espaços educativos da escola.

Faz parte desse entendimento pensar uma avaliação enquanto processo permanente, em que os professores lancem mão de recursos didáticos para identificar o conteúdo das relações interpessoais que se desenvolvem entre os alunos e suas famílias, os alunos e os profissionais da escola e que tragam a seu favor os tempos e os espaços escolares reorganizados, seja pela enturmação de origem, seja pelas re-enturmações

que, em experiências como da SME Goiânia, são conhecidas como “reagrupamentos”. Sua finalidade é dinamizar o trabalho educativo no interior da organização escolar de ciclos, cujo objetivo seja romper com tempos e espaços únicos, rígidos que historicamente, impediam tanto movimentos do processo de ensino-aprendizagem quanto mantinham, num futuro sem horizonte, aqueles que iam ficando ao longo de sua trajetória por causa da reprovação e retenção.

O **reagrupamento** é um dos componentes da reorganização interna da escola e das práticas pedagógicas docentes. Por isso, não se caracteriza como algo alheio ou à parte da proposta pedagógica de ciclos, pelo contrário. É parte integrante do ambiente de ensino-aprendizagem a que todos têm direito e cabe ao coletivo de professores e gestores da escola identificar, entre os alunos, suas dificuldades, os interesses que mais se aproximam da possibilidade de superar seus limites e obstáculos para, a partir da utilização de metodologias alternativas às costumeiras, possam lançar nos espaços os recursos da instituição que proporcionam experiências significativas e ampliam os repertórios de aprendizagem dos alunos.

Para a Secretaria Municipal de Goiânia, pensar essa orientação pedagógica e administrativa significou buscar no inexistente a justificativa para o novo. No departamento pedagógico da SME GOIÂNIA, a DEFIA cuidava da elaboração de grande parte dos textos orientadores e informativos destinados às escolas e professores da Rede, cujas temáticas tratavam dos principais desafios enfrentados pela gestão. Sobre o reagrupamento, tem-se que:

Os dicionários em geral dizem que agrupar é reunir em grupos. Reagrupar é para nós, fazer novos agrupamentos cujos critérios referem-se à idéia de criar condições e situações para a aprendizagem de todos. O reagrupamento é uma proposta de trabalho no interior da organização escolar de ciclos que objetiva romper com tempos e espaços rígidos que, historicamente, impedia tanto o movimento do ensino-aprendizagem, como também mantinha um futuro sem horizonte para aqueles que iam ficando ao longo de sua trajetória por causa da reprovação e retenção. Vale ressaltar que nos ciclos de formação, não se trabalha com a idéia de reprovação ou aprovação, mas de aprendizagem para todos como finalidade da escola e direito inalienável do sujeito. (SME GOIÂNIA, 2003a, p.01).

A Escola Plural também trabalhou a noção de reagrupamentos de alunos a partir de suas dificuldades/potencialidades e orientava as unidades

educacionais que realizassem, dentro da carga horária dos professores, as dinamizações necessárias e possíveis do trabalho pedagógico. Para a SME BH (1994):

O trabalho deste coletivo deve ser articulado de tal modo que todos os profissionais aí envolvidos, possam se ajudar solidariamente nas necessidades cotidianas, articulando inclusive, os seus horários para que, dentro da CH, ocorram diferentes movimentos e reagrupamentos dos/as alunos/as dentro do ciclo. (p.55-56).

A **reorientação curricular** é outra dimensão do processo de melhoria das práticas pedagógicas na escola. Para retratar essa dimensão nos ciclos de Goiânia, é necessário resgatar o histórico do movimento criado pela gestão goianiense 2001-2004 que culminou com a realização das primeiras plenárias²⁴ educacionais na Rede de Ensino. Pensar o currículo passa não apenas por decidir o que será ensinado, mas, sobretudo, como o conhecimento a ser ensinado vai estabelecer os nexos necessários com o mundo em transformação nos diversos campos da vida humana. É esperar que o

²⁴ Na gestão municipal goianiense (2001-2004), cuja orientação política e ideológica tinha um caráter democrático popular, o processo pelo qual se deram as discussões sobre a constituição da proposta pedagógica da RME teve início no planejamento ocorrido na primeira semana de trabalho do ano de 2001. Nesse momento, as unidades escolares apontaram o que deveria ser mudado a curto, médio e longo prazo e, ainda, o que deveria permanecer na RME. Após a sistematização desse material, evidenciou-se uma tendência pela permanência dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano a partir de sua reestruturação e reorganização. Com base nisso, foi organizado um debate para se discutirem as questões colocadas, com a participação do professor Miguel Arroyo juntamente com os profissionais da educação da rede em geral e da equipe pedagógica da SME. O momento posterior desse processo foi a organização de plenárias por microrregiões (junho 2001), com todos os profissionais da educação em pequenos grupos para aprofundar a discussão em torno de três eixos: **melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação**. Esse momento teve como objetivo central colher subsídios para a elaboração da proposta pedagógica da RME através do debate em torno das concepções de educação orientadoras das práticas, que ampliam a função social da educação, que não se restringem apenas à formação para o trabalho. Em seguida, após a sistematização das discussões propostas nas plenárias, foram realizados ciclos de debates no coletivo de cada escola e conferências com educadores e pesquisadores (Miguel G. Arroyo e Vitor Henrique Paro), quando foram retomadas questões referentes às concepções de educação com base nos tempos da vida. Já no ano de 2002, foram organizadas inúmeras vivências pedagógicas entre as unidades educacionais com o propósito de refletir e registrar as experiências dos profissionais da rede no que se refere à organização do trabalho coletivo e à avaliação. Vale ressaltar que esse trabalho veio reforçar as disposições que se anunciavam como fundamentais, ou seja, suscitar a discussão no interior dos coletivos de cada escola, oportunizando o permanente diálogo e a construção coletiva. Sem perder de vista a formação humana, os princípios norteadores da proposta curricular deveriam levar em conta cada realidade escolar, as dimensões culturais, sociais, econômicas, políticas, etc. dos sujeitos no processo educativo e o convite a todos aqueles que aceitassem o desafio de aprimorar a discussão para, de fato, contribuir para a construção de referenciais curriculares comprometidos com a qualidade social da educação para todos. (SME GOIÂNIA - DEPE/DEFIA – 2003).

processo de planejamento do currículo questione e responda as questões didáticas do por que ensinar? e para que ensinar?

Em Belo Horizonte, os propositores da escola plural entendiam que o

[...] currículo deve ser planejado e desenvolvido com base na revisão e na reconstrução do conhecimento de todos e de cada grupo e cultura do mundo e do local, onde todo conhecimento prévio dos alunos possa ser contrastado criticamente, construído e reconstruído democraticamente, levando em conta as perspectivas de classe social, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. A reconstrução da história e da cultura de grupos e povos silenciados deve envolver os/as alunos/as em debates sobre a reconstrução do conhecimento, sobre as interpretações conflitivas do presente, identificando suas próprias posições, interesses, ideologias e afirmações, revisando, assim, os *conhecimentos* que circulam em cada contexto. Entre estes conteúdos estão, por exemplo, a educação ambiental, a sexualidade, a informática, etc. (SME BH, 1994, p.61).

Ainda na metade da década de 1990, os professores da SME BH sinalizaram a importância imprescindível de que a escola pública assumisse, em sua responsabilidade de ensinar a todos com qualidade, a tarefa de realizar de maneira transversal e interdisciplinar a aprendizagem de conhecimentos que orbitam cotidianamente na vida de todas as pessoas. Esses conhecimentos foram apontados no sentido de que houvesse, na escola,

[...] a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. A incorporação destes temas exige, assim, um repensar dos conteúdos escolares, estabelecendo a relação entre as disciplinas curriculares e os temas contemporâneos. (SME BH, 1994, p.61).

Em Porto Alegre, a Escola Cidadã também imprimiu um entendimento sobre o currículo que levava os protagonistas das escolas a rever, repensar e reorganizar o planejamento do trabalho pedagógico. Entendia que:

[...] o currículo de uma escola se expressa através de um conjunto de atividades que, de maneira direta ou indireta, interfere no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento. Nessa perspectiva o currículo é pensado em seu sentido mais abrangente, o qual insere as atividades teórico-práticas presentes na vida escolar e o processo de desenvolvimento da aprendizagem, dentro e fora do espaço restrito da escola; portanto, não cabe pensar

nas vivências escolares e extra-escolares como experiências dissociadas e até mesmo antagônicas. (SME POA, 1998, p.10).

Na leitura do principal documento da Escola Cidadã, o que expõe a sua proposta político-pedagógica - os *Cadernos Pedagógicos* 09 (SME POA, 1998) -, é possível apreender a opção de compreender a escola como uma instância social de grande relevância, que ultrapassa a função meramente acadêmica de transmitir conhecimento, para, sobretudo, tratá-la num contexto social, político, econômico e cultural de que ela não pode mais ser pensada à parte: “sendo expressão dos seus avanços e recuos, contendo, inclusive, uma face conservadora e outra progressista e todas as demais contradições sociais.” Os gestores, nesse sentido, afirmam, lamentavelmente, que, até então, “na escola, geralmente sobressai-se a face conservadora e magistrocêntrica, acrítica, repetitiva, não-criativa e, muitas vezes, discriminadora e excludente” (SME POA, 1998, p.11).

Ainda, uma importante reflexão extraída desse mesmo documento tem a ver com as expectativas ideais para uma escola pública numa sociedade dividida em classes: uma escola livre das contradições próprias, que forma seus alunos para assumirem, crítica e ativamente, lugares na sociedade como “membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar” (p.61). Para tanto,

(...) deve propor conteúdos escolares que possam melhor contribuir para essa socialização crítica dos alunos. Desenvolver capacidades para a tomada de decisões, facilitar uma construção crítica e reflexiva da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, os conceitos, os procedimentos e costumes que existem em sua comunidade e às quais o acesso deve ser facilitado; incorporar as vozes ausentes até agora dos conteúdos ou que estejam deformadas... Tais *assuntos* precisam estar presentes durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas e em todos os recursos didáticos, sendo abordados com outros conteúdos os quais estamos acostumados a desenvolver anos a fio. (SME POA, 1998, p.61).

É possível perceber que, do ponto de vista dos elaboradores dessa política educacional local, há uma força, uma vontade e um desejo histórico de que aquilo que se ensina numa escola tenha como finalidade levar os alunos

para além da instrumentalização para o trabalho ou para uma especificidade da atividade produtiva.

Com relação à **ampliação do quantitativo de professores na escola**, nesse contexto, parece uma proposição que assumiu características distintas entre as três experiências, haja vista que não aparece de forma explícita na proposta da Escola Plural. Entretanto, houve uma organização que procurou respeitar os direitos trabalhistas adquiridos, articulando, entre o coletivo de cada escola, formas dinamizadas de redistribuir os tempos pelos espaços escolares, a fim de que novas e diversificadas experiências educativas pudessem acontecer. Consta, entre os apontamentos que tratam sobre os coletivos docentes escolares, que:

Sabemos que a reorganização dos tempos dos profissionais é um dos pontos mais delicados. Há direitos já conquistados, insistimos que esta Proposta de Escola Plural deverá respeitá-los e equacioná-los devidamente e sempre com a participação dos próprios profissionais e de suas entidades representativas. (SME BH, 1994, p.35).

Em Porto Alegre, as orientações que constam da proposta sinalizam uma leve alteração no quantitativo, comparado ao do conjunto de professores de uma escola tradicionalmente conhecida. A diferença, nesse caso, é a presença de um professor chamado 'Itinerante', que tem a função de ser mais um professor que atua com regência de classe. (SME POA, 1998).

A experiência de Goiânia é a que deixa de forma mais explícita as novas conformidades da relação e da valorização da categoria num contexto de reformulação do paradigma da organização escolar. Para o grupo gestor da SME Goiânia (2004c), houve o entendimento de que o

[...] acréscimo no quantitativo de profissionais presentes tanto no primeiro ciclo – com o professor como referência, dinamizador e de educação física – como no segundo e terceiro ciclos – com os professores pedagogos e de disciplinas específicas, – tem possibilitado avanços na qualidade do trabalho, no que se refere a uma disponibilidade maior de tempo. (p. 158-159).

Soares (2002) faz uma constatação acerca da organização coletiva do trabalho docente na Escola Plural que muito se aproxima do que a gestão da

SME Goiânia estabeleceu como orientação e prática em todas as escolas da rede. Para ela,

Trabalho docente coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas. Estabelecer momentos para encontros de professores é uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra na organização escolar instituída. Realizar trabalhos coletivos na escola requer não apenas uma alteração de todos os tempos que ali se produzem – os tempos dos alunos e alunas, dos professores e professoras, das disciplinas escolares, da coordenação, da direção etc. – mas também implica numa mudança de concepção sobre a prática docente. (p.141).

Entende-se que, a partir de uma estrutura que possibilita uma maior dinamização na organização do trabalho docente, vislumbram-se maiores possibilidades de direcionar o foco do trabalho para o desenvolvimento global do aluno, considerando seus interesses e as características de cada fase do desenvolvimento humano. (SME GOIÂNIA, 2004c).

Sobre os **tempos individuais e coletivos de estudo e planejamento em serviço** para que seja possível pensar alterações dessa natureza na construção cotidiana da dinâmica escolar, reconhece-se que há historicidades e realidades que necessitam romper ou serem questionadas em sua razão de ser. Na escola por ciclos de Goiânia, os gestores consideraram como imprescindível que a organização do trabalho pedagógico assumisse uma dimensão de coletividade.

Esse entendimento está presente no documento que apresenta a proposta político-pedagógica dos ciclos (2004c):

A organização da escola a partir dos tempos da vida pressupõe um rompimento radical com a lógica individualista instaurada na sociedade atual. A quebra das barreiras individuais exige a saída do lugar comum, do imobilismo e da apatia, a busca de uma solidariedade tecida na prática pedagógica. Dessa forma, fica estabelecida a necessidade e a importância da construção de um trabalho coletivo na escola como condição primeira na efetivação da proposta político-pedagógica a partir dos tempos da vida. (SME GOIÂNIA, 2004c, p.157).

E ainda na compreensão de que deveria haver

a reestruturação do tempo do professor na escola, que passou a prever horário de estudo e tempo para outras atividades pedagógicas. A reestruturação dos tempos escolares é uma construção coletiva e singular que, de acordo com os princípios que fundamentam o ensino organizado a partir dos tempos da vida, significa mudar a lógica que tem direcionado as ações pedagógicas: passar de uma rígida organização seletiva para outra que contemple a educação como uma prática social que respeite os tempos, os espaços, as vivências e a cultura dos educandos. (Idem, p.158).

Isso foi possível, porque houve uma garantia, da parte da gestão, para investimento em recursos humanos na monta que possibilitava a proporção de 1.5 professor por turma.

Nas experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte, também houve indicações para que os professores tivessem condições e possibilidades, dentro da sua carga horária semanal de trabalho, de estudar, planejar e dinamizar os atendimentos aos alunos.

Na proposta da Escola Plural, há indicativos de que:

A discussão, elaboração e aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, as oficinas, os grupos de estudo, os horários de projeto são práticas, entre outras, que vão criando um novo estilo e uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola. (SME BH, 1994, p.17).

Relata-se que a categoria docente da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte lutava pela conquista de tempo de estudo e pesquisa assim como de projetos e atividades coletivas que fossem remunerados, significando a consciência sobre seus direitos e sobre a questão da formação em serviço. Para os gestores dessa Rede de Ensino,

Além desses tempos e espaços de formação, uma variedade de ações está acontecendo no cotidiano de nossas escolas: encontros de professores por áreas e por séries para capacitação teórico-prática; trabalho coletivo com equipes de suplência; produção coletiva de textos e livros; participação em cursos, seminários e conferências pedagógicas locais e nacionais, etc. Os profissionais da Rede Municipal alargaram não apenas a concepção da educação dos alunos, mas sua própria concepção de capacitação profissional. A criação dos departamentos, a afirmação do domínio dos saberes por área de ensino, representou um avanço na qualificação, porém não caímos numa concepção fechada e "especializada" restrita de qualificação por recortes do conhecimento. Os professores aprofundaram sua qualificação sem estreitá-la. (SME BH, 1994, p.21).

Sobre as características que descrevem a perspectiva de avaliação de uma escola organizada por ciclos de formação - Esse movimento de ruptura teve início a partir de práticas e reflexões que apontavam para outro horizonte de concepção de escola, de currículo e, portanto, de todos os elementos que se inter-relacionam na construção de um processo educativo mais democrático e que se preocupa com a qualidade para todos.

No campo específico da avaliação, as ideias propostas nas experiências de Goiânia, Belo Horizonte e Porto Alegre procuraram substituir por outras as características da avaliação tradicionalmente conhecida - classificatória, excludente e muitas vezes sentenciadora -, a que aprova ou reprova o educando a partir do que conseguiu ou não registrar numa prova, critérios que, guardadas as proporções, assemelham-se aos controles de qualidade de um produto de uma linha de montagem fabril.

Acreditaram numa avaliação em que professores e alunos responsabilizam-se pela tarefa de aprender e são igualmente beneficiados pelo reconhecimento dos erros como possibilidades de sucesso. Além de os alunos poderem exercer o direito de acompanhar os colegas com os quais iniciaram o processo educativo e continuar vivenciando experiências com seus pares de idade, de interesses e de possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse sentido, a substituição das características da avaliação tradicionalmente desenvolvida na escola seriada se dá por uma concepção de avaliação que se apresenta: **como diagnóstica**, pois deve ter por objetivo a identificação, no processo de ensino-aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para refletir sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites através de planos alternativos de acompanhamento ou de recuperação paralela; **como processual**, por entender que os acontecimentos na escola assim como na vida são históricos e, portanto, desenvolvem-se através do tempo e estabelecem diálogo nessa dimensão temporal; **como dinâmica**, porque se utiliza de diversos e diferentes instrumentos, inclusive a prova, buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;

como qualitativa, porque também espera contribuir com uma aprendizagem que seja significativa na relação com os contextos social, cultural, científico e tecnológico, político e ambiental nos quais os alunos se inserem; **como contínua**, pois realizada durante todo o tempo e não apenas no período que, habitualmente, é chamado de período de avaliação ou no final do bimestre, trimestre ou semestre; e **como descritiva** – por ser uma forma de registrar os dados da avaliação de maneira qualitativa, de que os números sozinhos não dão conta, porque a descrição possibilita detalhamentos que podem significar, na formação de alunos dos extratos mais pobres da sociedade, a melhoria das condições de oportunidade para aprender e ter como se inserir na sociedade.

Os dados qualitativos registrados de forma descritiva por um coletivo de professores permitem apontar para as condições de implantação de ações alternativas que tenham em vista melhorar a situação de alunos com maiores dificuldades para apreender o conhecimento. Essa concepção é uma referência para uma educação tratada como prática social humanizadora. E é nesse sentido que a concepção de avaliação proposta pela SME Goiânia no período da gestão 2001-2004 tem a perspectiva de tornar-se um momento de reflexão e busca de novos caminhos para avaliar a aprendizagem.

A avaliação escolar em conjunto com outros elementos do processo ensino-aprendizagem, entre eles as práticas pedagógicas e as didáticas para o ensino, pode melhorar a qualidade social, pedagógica e política da educação e, portanto, da aprendizagem dos educandos.

É possível pensar numa educação de melhor qualidade para que os alunos aprendam e prossigam sem interrupções na sua escolarização, na medida em que as práticas e as intervenções assim como a estruturação e a organização interna da escola forem contextualizadas junto aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na Escola Cidadã de Porto Alegre/RS, a orientação sobre a avaliação tem características bastante semelhantes à experiência dos ciclos de formação de Goiânia. Propõe uma **avaliação formativa**, porque articula a dinâmica da autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores, com a

participação do conselho de classe, com todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma, inclusive com a análise do dossiê pela família para que haja a reflexão dos pais, professores e alunos sobre a construção da aprendizagem da turma na qual o educando está e das demais atividades desenvolvidas na escola, além de finalizar com a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do aluno, realizado pelos professores; também uma **avaliação somativa**, que consiste na criação de um quadro diagnóstico geral ao final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação, evidenciando a avaliação formativa, trazendo um juízo globalizante sobre o desenvolvimento de aprendizagem do educando, seus avanços e dificuldades e sinalizando como será seu processo de progressão; e uma **avaliação especializada**, ou a utilização de expedientes extras, como o serviço de orientação pedagógica, o apoio do laboratório de aprendizagem e da sala de integração e recursos bem como outros serviços especializados destinados aos educandos que necessitam de um apoio educativo especial e, muitas vezes, individualizado. (SME POA, 1998).

2.4 – Aspectos do campo avaliativo que interferem no sentido da escola

Para muitos indivíduos dos estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora, a escola pública é o único espaço social a lhes possibilitar se apropriar de uma oportunidade de mobilidade social através do acesso ao conhecimento produzido culturalmente pela humanidade e socialmente compartilhado pelas instituições científicas e educacionais.

Para Freitas (2003), o papel da escola permanece sendo o de “ensinar com qualidade todos os seus alunos” (p.17). Ensinar a todos com qualidade é um princípio que está presente nos documentos das três experiências de escolas organizadas por ciclos tratadas neste trabalho.

Dá-se que a questão do fracasso escolar compõe o quadro de uma realidade de um passado que ainda não passou e não passará. Por isso, há que se questionar a quem interessa um quadro de fracasso escolar tão acentuado sobre a classe trabalhadora? Um fracasso escolar que não tem

fronteiras, por isso tem caráter nacional? As administrações municipais tratadas aqui tinham clareza da necessidade de enfrentar esse problema? E a sua suposta superação?

Cada uma das experiências municipais tem suas particularidades. Em Belo Horizonte, berço da Escola Plural, uma das mais influentes experiências de escola por ciclos no Brasil no final do século XX, teve o início das suas reflexões e implantação no final de 1994, antes mesmo da aprovação da LDB 9.394/1996 (ainda vigorava a Lei 5.692/1971).

Na Escola Plural, as razões do ato de avaliar serviram para a identificação dos problemas, a compreensão das causas e o redimensionamento da ação educativa, tendo em vista ações adequadas que, a serviço da aprendizagem, cedessem à avaliação um caráter formativo de fato. (SME BH, 1994).

Que sentido teria a escola, se os alunos que não se adaptam, seja por qual razão for, ao modo de ensinar fossem incentivados a exercer seu direito de aprender com outras metodologias e didáticas alternativas, em outros ambientes, para que se comprovasse não serem eles os menos capazes?

A escola e os professores têm possibilidades de ampliar o sentido da avaliação se privilegiam novas formas de aquisição do conhecimento e dinamizam as relações entre professores e alunos, fazendo prevalecer uma pedagogia dialógica e inclusiva. Isso para poder superar a ideia de que o educando é desprovido de capacidades para aprender e só aprende quando é “estimulado” por recompensas ou punições.

Dessa forma, a escola pode contribuir para desinstitucionalizar o fracasso, para o aluno deixar de ser o único responsável por seu insucesso, seja por “culpa”, desinteresse ou pela falta de compromisso da família para com a escola.

Tais constatações podem contribuir tanto para viabilizar um processo mais democrático para uma educação de qualidade como para elevar o aluno em termos de apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias para

sua inserção no mundo social do trabalho, do lazer, da cultura, enfim, do ser cidadão.

Tratar da avaliação na escola pública requer um exercício permanente de verificação e reconstrução das concepções que se têm de sociedade, de ser humano, de educação, de escola, de currículo, de aprendizagem e de ensino, pois interferem e determinam as práticas pedagógicas em geral e, especificamente, o entendimento acerca da avaliação.

A expectativa de uma perspectiva de avaliação que veio a se constituir na SME Goiânia no período da gestão 2001-2004 é um processo que, certamente, não acontece de forma estanque, distante ou desconexo das demais dimensões das práticas educativas escolares, mas também não é um processo que tenha se esgotado no tempo de uma legislatura municipal.

A organização da escola a partir dos ciclos de formação de orientação democrática e popular se propôs expor, confrontar e transformar a concepção de avaliação vigente hegemonicamente na história da organização da escola seriada, que esteve centrada, exclusivamente, nos conteúdos escolares, na prova como instrumento de maior peso e na inequívoca autoridade do professor para cancelar a aprovação dos bons e a reprovação dos “débeis”.

O que se percebe como contrapartida nas propostas pedagógicas à realidade encontrada, sinteticamente, é a busca do respeito ao tempo de cada aluno; o diálogo entre professor e educando; o registro descritivo, que permite um olhar amplo e diagnóstico da formação e do desenvolvimento dos alunos; a criação de novas ações pedagógicas do professor e do coletivo docente, capazes de desvelar o potencial de cada aluno; a organização de um plano de trabalho específico para o atendimento aos alunos; a diversificação na utilização de diversos instrumentos de avaliação e situações para avaliar. E essa proposta somente poderá se consolidar se tornar-se uma política de Estado que não se modifique a cada mudança de governo.

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO NOS CICLOS DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA (2001-2004)

Dentre os diversos aspectos que configuram as experiências educacionais no modelo de organização escolar por ciclos de formação desenvolvidas nos últimos quinze anos no Brasil, o mais determinante são as práticas de **flexibilização** do processo avaliativo, questão que tem sido objeto de calorosas discussões e o principal motivo de preocupação por parte de professores, gestores e pais de alunos.

Ainda que a questão da avaliação, nessa organização escolar, apareça como a mais evidente, não se pode ignorar que ela é apenas a ponta de um processo que passa, inexoravelmente, por uma compreensão mais aprofundada, que não se limita à própria avaliação ou ao ato de avaliar, mas também compreende as razões que levam uma gestão educacional a propor uma mudança da forma seriada para uma proposta de escola organizada por ciclos de formação. Essas questões trazem elementos importantes para reforçar, enriquecer e qualificar as análises específicas sobre a política de avaliação e seus impactos no sistema educacional.

É nessa perspectiva que se buscou apreender como se caracteriza o processo de avaliação da escola organizada por ciclos de formação humana segundo a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia no período 2001 a 2004 e, ainda, como ele se confronta com as modalidades de avaliação tradicionalmente constituídas no que se refere às práticas avaliativas, à utilização de instrumentos, às concepções dos professores, ao papel dos pais, aos impactos e perspectivas da avaliação dos ciclos e aos limites teóricos do embasamento da perspectiva frente às necessidades objetivas da classe trabalhadora.

Assim, tendo por base o conjunto dos dados obtidos por meio de fontes bibliográficas e documentais e das entrevistas realizadas, nas propostas

político-pedagógicas das secretarias municipais estudadas (Goiânia/Ciclos de Formação, Belo Horizonte/Escola Plural e Porto Alegre/Escola Cidadã), a ênfase na **flexibilização** dos processos de avaliação como questão fundamental vem acompanhada, de um lado, das expectativas de modificações da organização escolar e, de outro, da discussão sobre a articulação permanente da proposta com o sentido social da escola. Apesar de que, o que aconteceu na avaliação escolar na SME Goiânia foi bem mais que flexibilizar, aconteceram mudanças significativas.

3.1 – As mudanças dos processos de avaliação como meio

Se a **flexibilização** do processo avaliativo são a face mais visível das escolas organizadas por ciclos de formação nas escolas municipais, elas encobrem muitas questões desafiadoras, que vão desde os aspectos teórico-metodológicos referentes ao currículo e ao processo ensino-aprendizagem até os determinantes históricos, sociais e culturais da relação escola e sociedade, que condicionam os limites e as possibilidades de intervenção de professores, gestores, alunos e familiares.

Nas propostas pedagógicas das redes municipais de Goiânia, Belo Horizonte e Porto Alegre, a **flexibilização** dos processos avaliativos se manifesta, por exemplo, por meio das alterações na forma de conceber, estruturar e desenvolver os procedimentos de avaliar e registrar os resultados das avaliações, substituindo os clássicos boletins escolares, que continham os registros numéricos, por registros descritivos que enfatizam os aspectos qualitativos da aprendizagem e as dificuldades e os limites apresentados pelos alunos portadores de maiores dificuldades. Isso permite perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos e criar caminhos alternativos mais adequados às necessidades e às possibilidades para que tais alunos possam seguir aprendendo com seus pares sem que seja interrompida sua trajetória no fluxo da escolaridade.

Estamos discutindo **as mudanças** na forma de avaliar de uma lógica escolar, mas, acima disso, também buscando compreender os sentidos dessa

avaliação no entendimento do que poderia ser mais adequado à classe trabalhadora, ainda que possa ser pensado para todas as escolas de toda sociedade.

Essas mudanças, que poderiam ser consideradas meramente instrumentais, formais e individualizadas, sintetizam os processos internos da escola e da rede de ensino, que revelam nuances que podem causar estranhamento a alguém que não viveu a escola por dentro ou não a conhece em sua particularidade histórica atual.

Não se trata apenas de pensar **mudanças** na forma de avaliar e fazer o registro da avaliação. Na esteira dessas **mudanças**, vieram alguns desdobramentos no interior da rede de ensino e das escolas que se destacam como dimensões de formação e mobilização.

Sobre a formação, ela atuou quando a SME Goiânia, através do CEFPE/SME, organizou todas as atividades formativas da rede por demanda dos professores no sentido de estimular que participassem de debates e dos diálogos nos diversos espaços formativos. Sobre a mobilização, ela ocorreu quando professores e familiares, insatisfeitos com as mudanças ocorridas – os professores com a alegação do aumento das atividades laborais através do preenchimento de fichas e relatórios individuais e as famílias, com as dificuldades que encontraram para compreender o texto descritivo -, passaram a exigir da escola uma preparação para esclarecer e informar sobre a substituição do boletim de notas, que, até então, era suficiente para informar se o aluno estava bem ou não nos estudos.

As formulações da organização escolar por ciclos de formação vincula determinadas dinâmicas e concepções que se confrontam com a história do modelo escolar seriado, tendo por princípio a educação pública como bem público e direito de todos numa perspectiva de inclusão. A avaliação, nessa organização escolar e nessa perspectiva, se confunde com a própria concepção de educação que a proposta anuncia na medida em que os objetivos do ensino e a avaliação do processo puderem ser tratados como uma categoria também conhecida como par dialético. (FREITAS, 1995; 2003).

Da flexibilização dos processos de avaliação destacam-se três relações que se apresentam como significativas quando se pensa quais desdobramentos ou quais impactos uma proposta político-pedagógica que modifica a perspectiva de avaliação escolar pode trazer para a realidade dos escolares e da própria escola, tanto a partir de um olhar para dentro quanto para fora da escola: 1) a concepção de avaliação a partir dos tempos da vida; 2) a questão da progressão automática, com seus questionamentos e suas resistências; e 3) os instrumentos de avaliação: a prova, as interpretações e as alternativas.

3.1.1 - A concepção de avaliação a partir dos tempos da vida

Embora os dados coletados nas entrevistas não apontem para a questão da relação entre os tempos da vida como forma de organizar os alunos na escola por ciclos de formação e a função da avaliação diferenciada, é possível perceber, nas propostas pedagógicas de Goiânia, Belo Horizonte e Porto Alegre, que os tempos da vida são a característica dessa lógica escolar que propõe a reflexão e a mudança na enturmação dos alunos a partir desses tempos, como já tratado no capítulo 1: os alunos em suas fases da vida, faixas etárias e, conseqüentemente, as características próprias de cada fase da infância, da pré-adolescência e da adolescência e seus respectivos interesses.

Pensar essa proposta tem importância para se pensar uma concepção de avaliação. Principalmente, porque se percebe ser essa uma relação imprescindível para atingir os objetivos de melhorar a qualidade do ensino e enfrentar a reprovação na medida em que se consegue ampliar as possibilidades de aprender dos alunos da classe trabalhadora, pois pensar os tempos da vida significa, de início, exigir uma reestruturação das formas e conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas e de avaliação na escola.

À semelhança das propostas pedagógicas da SME Belo Horizonte (Escola Plural) e da SME Porto Alegre (Escola Cidadã), a proposta de organização por ciclos da SME Goiânia tratou e estabeleceu, pedagógica e administrativamente, que os alunos seriam agrupados nas turmas a partir dos

tempos de sua vida ou das fases do seu desenvolvimento, a infância, a pré-adolescência e a adolescência, a partir das quais deveriam ser realizadas as enturmações e a consequente construção do currículo, dos processos de ensino-aprendizagem e da avaliação.

No entendimento extraído do estudo dessas propostas, os tempos da vida se tornam um dos pilares fundamentais da organização por ciclos, pois “[...] a organização da escola a partir dos tempos da vida é consequência da ressignificação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem.” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.151).

Nesse sentido, a escola pensada se propõe respeitar os ciclos de desenvolvimento humano para garantir que a organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, ocorram de maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos, em se tratando da educação fundamental da infância, da pré-adolescência e da adolescência. (SME GOIÂNIA, 2004c).

Partindo do reconhecimento dos tempos da vida,

[...] a avaliação deve corresponder ao processo de aprendizagem e formação dos alunos, precisando ser realizada diariamente, de maneira contínua e participativa. Toda a escola deve ser responsável pelo processo avaliativo, sendo este formado por três dimensões: *formativa, sumativa e especializada*. (OYARZABAL, 2004, p.169).

Assim, a avaliação é o processo inteiro e não uma parte isolada dele. Esse sentido é compartilhado tanto pelas entrevistadas quanto pelo conteúdo dos documentos produzidos pela gestão e pelos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico.

Para Lima (2002a), “a avaliação deve servir à formação humana, identificando processos, com seus avanços e com seus aspectos a serem superados.” (p.25-26). Nesse sentido, a avaliação é mais que um instrumento e mais do que uma etapa: é um processo pelo qual se deve buscar compreender o aluno na sua singularidade e na complexidade de um sujeito portador não apenas de uma cognição, mas de culturas, afetos, histórias familiares, entre outros aspectos que interferem no cotidiano escolar e no desempenho das aprendizagens. Portanto, avaliar significa levar em consideração as dimensões

do aluno possíveis de serem identificadas no contexto relacional da escola e da família.

Pensar o processo avaliativo na pressuposição de que a enturmação dos alunos se dá diferentemente do que tradicionalmente fez a escola seriada, exige da escola e do professor uma reflexão contextualizada sobre a função de ensinar e seus desdobramentos na aprendizagem.

Lima (2002a) considera como implicação imprescindível para a educação escolar a existência de um projeto político-pedagógico comprometido com uma formação humana integradora por três razões: *a primeira*, porque existe a noção de que as experiências escolares são parte de um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito e somam-se às experiências anteriores à escola; *a segunda*, porque as experiências escolares ganham significado quando se articulam ao processo global de desenvolvimento do indivíduo ao invés de serem pensadas como experiências isoladas e exclusivas do ambiente escolar; e *a terceira*, porque não define a escola como o espaço, mas como mais um espaço de socialização e aprendizagem. (LIMA, 2002a).

Tais entendimentos vão evidenciando a necessidade de a instituição escolar ver e rever, permanentemente, suas posturas, suas formas e estratégias didáticas tanto para o ensino e a aprendizagem quanto, e sobretudo, para a avaliação. Em outros termos, deve-se tratar a educação de crianças, adolescentes e jovens considerando os contextos de suas vidas, mas também considerando que suas vidas estão localizadas em fases de desenvolvimento que permitem e exigem intervenções pedagógicas distintas, até pelo simples fato de que vivem tempos diferentes da vida.

Significa dizer, por exemplo, que um mesmo conteúdo, uma mesma metodologia de ensino não podem ser utilizados com crianças de idades diferentes. Mas significa também que as experiências sociais extraescola precisam ser consideradas como parte do processo de educação através de processos formativos.

De um lado, se destaca a necessidade de compreender que, independentemente da idade, da classe social, da raça ou de qualquer outra

característica, todas as experiências escolares e não escolares são importantes para o desenvolvimento de cada educando. De outro, que, nos casos de reprovação contínua ou de indivíduos que ingressam tardiamente na escola, a expectativa é que a escola crie práticas de organização curricular e de planejamento pedagógico diferentes das práticas pensadas para os alunos que não apresentam déficits de aprendizagem.

De um lado, temos uma sociedade que se organiza considerando a experiência escolar como critério que define a “permissão” para o ingresso do indivíduo em determinados espaços sociais; de outro lado, temos a escola que, ao se organizar historicamente, demonstra ter prioridades que desconsideram características fundamentais da composição humana, como a compreensão de que todas as pessoas aprendem independentemente das características que as diferenciam.

Lima (2002a) auxilia, mais uma vez, a compreensão dos processos educativos escolares:

A ação pedagógica que não tem como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período de formação, nem se utiliza dos instrumentos culturais possíveis segundo o período de formação e, além disso, não se apóia nas formas de pensamento presentes do educando será sempre uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso. Os procedimentos pedagógicos terão que, necessariamente, ser distintos conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento. (p.07).

Na Escola Plural, o respeito aos tempos da vida significa uma organização escolar que propõe ciclos de organização de três ciclos com três anos cada um, construídos no entendimento de ser essa forma a “[...] mais adequada a nossa realidade sócio-cultural, onde predominam diversidades e ritmos tão diferenciados.” (SME POA, 1994, p.28).

Para a gestão da SME POA (1994),

Dentro de cada Ciclo de Formação deve-se respeitar a organização dos grupos (turmas), por idade, supondo que o aluno estará junto com os seus pares de idade, facilitando as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades reais equilibradas. Permanecendo no mesmo grupo de idade terá maiores oportunidades para sua formação-socialização equilibrada. (p.28).

Para Lima (2002b),

[...] a avaliação na educação em ciclos deverá, necessariamente, ser mais cuidadosa e extensa do que geralmente acontece hoje. Os critérios deverão, também, ser revistos, uma vez que a própria função da avaliação se modificará. (p.08).

Formar cidadãos autônomos e sujeitos críticos significa que a escola tem essa possibilidade num movimento constante de busca de reorganização do conhecimento e de participação de todos. Isso pressupõe uma prática avaliativa de respeito aos tempos de desenvolvimento humano e incentivo a um espírito questionador, propositivo e solidário. (SME GOIÂNIA, 2003b).

3.1.2 – A questão da progressão automática: questionamentos e resistências

Entre as entrevistadas, é unânime a compreensão de que uma das maiores características que marcam e simbolizam a avaliação na escola organizada por ciclos é a progressão automática ou a não reprovação do aluno dentro e/ou entre os ciclos. Ainda que os termos se assemelhem, torna-se necessário diferenciá-los a partir do que trata Freitas (2003). Para ele, a promoção automática refere-se a uma experiência educacional que se preocupa com números, com a economia de recursos que as reprovações produzem no sistema, mas não demonstram efetivo compromisso com a formação humana nem com a possibilidade de ampliar o acesso da classe trabalhadora a níveis mais altos da vida social pelo direito à educação.

Para Bertagna (2008), a progressão continuada

[...] não se constitui novidade, ela também percorre o mesmo caminho, ou seja, oferece a possibilidade de uma organização escolar diferenciada e, como a progressão continuada, não é privilégio da nova LDB no 9.394/96, mas vem clarear essa perspectiva, apontando para sua efetivação, se for de interesse do processo de aprendizagem. (p.77).

Segundo a professora. Walderês Loureiro, o maior desafio que a gestão da SME Goiânia enfrentou na implementação da proposta pedagógica por ciclos foi lidar com a rejeição, por parte de professores, gestores e famílias,

a qualquer reprovação dentro dos três anos de cada ciclo ou entre os três ciclos. Segundo ela, alguns professores afirmavam que os alunos só aprendiam ou se esforçavam porque havia a ameaça da reprovação, ou seja, essa era “a grande arma do professor” contra os alunos desinteressados e indisciplinados.

Nos documentos da gestão (2001-2004), é possível encontrar afirmações que reiteram os princípios que levaram a SME Goiânia a defender essa proposta.

Vale ressaltar que, nos ciclos de formação, não se trabalha com a idéia de reprovação ou aprovação, mas de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e direito inalienável do educando. Dessa forma, não se prevêem rupturas dentro de cada ciclo ou entre os ciclos, uma vez que o foco está no educando/sujeito e nas diversas ações pedagógicas que viabilizem a aprendizagem e que o coletivo de educadores deve planejar e programar no sentido de que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para a garantia da efetiva aprendizagem de todos, respeitando as trajetórias educativas, os tempos e os ritmos e a cultura dos educandos. (SME GOIÂNIA, 2002, p.64).

A questão da não reprovação ou não retenção do aluno no fluxo escolar da educação básica não era, necessariamente, uma novidade no país e na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Na busca de uma educação pública democrática e comprometida com o combate do fracasso escolar, destacam-se a criação do BUA (Bloco Único de Alfabetização) em 1985, em Goiânia (SME GOIÂNIA, 2002), e, a partir de 1984, a criação do CBA (Ciclo Básico de Alfabetização) nos estados do Paraná, São Paulo (1984), Minas Gerais (1985) e na cidade de Goiânia (1988). Esse é um retrato da resistência à lógica da reprovação que compõe o fenômeno do fracasso escolar.

Tanto uma quanto a outra política consistia em eliminar a reprovação nas primeiras séries, acreditando que se ampliaria o tempo de alfabetização e se asseguraria uma continuidade do processo ensino-aprendizagem. A lógica da avaliação deslocaria seu foco para a aprendizagem, criando elementos que permitissem aos professores tratar das necessidades de aprendizagem dos alunos através da elaboração de um plano de atendimento às suas dificuldades. (MAINARDES, 2001).

A questão da não reprovação era entendida como uma estratégia para combater o fenômeno do fracasso escolar (incidente, sobretudo, sobre a classe social mais pobre). Essa preocupação esteve presente tanto nos documentos da gestão (2001-2004), quanto na fala das entrevistadas. Elas destacam, porém, que, apesar da proposta trazer a não reprovação como um aspecto forte, nem a proposta nem a gestão sugeriam que o aluno deveria ser avançado nos anos escolares sem domínio de conhecimentos ou, na linguagem mais corriqueira, que “não podia passar o menino sem saber nada”. Para isso, destacam que, na organização escolar proposta, havia diversos elementos e dinâmicas, condições e possibilidades para que fosse possível um atendimento paralelo ao longo do ano letivo para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem - esse o fundamento da defesa da não reprovação.

Também na Escola Plural (SME BH), houve resistência e reflexão acerca da não reprovação, como relata uma gestora daquela rede:

E: Revi princípios que eu defendia, por exemplo, a questão da retenção; eu achava que a retenção era um instrumento de aprendizagem, e a gente retinha com muita consciência de que, além de um instrumento de aprendizagem, era também de amadurecimento: “Ah, é bom que você fica mais um tempo porque aí você amadurece”. E depois eu comecei a rever isso. Mexia era com a autoestima do menino que perdia a sua turma. Então, eu fui sendo convencido no processo. A gente raciocinava junto com a equipe. (VALADARES, 2016, p.1083).

Havia, portanto, também nas outras experiências de ciclos movimentos de professores que não somente resistiam conceitualmente como também se negavam a cumprir a função avaliativa. Mas havia também movimentos de reflexão, que levavam à necessidade de rever posições e de modificar práticas educativas e avaliativas.

Poucas são as divergências no entendimento das entrevistadas sobre a questão da não reprovação como estratégia para enfrentar o fracasso escolar.

Para a professora Aurora Fidelis, uma política de ciclos mal gerida poderia ser tão perversa ao aprovar o aluno sem conhecimento quanto

perversa era a reprovação da escola seriada sem acompanhamento, sem atendimentos paralelos, sem reconhecer a individualidade do aluno, sem considerar a sua história de vida e a sua classe social.

Entende-se assim que, apesar de a não reprovação ser uma questão central na política de avaliação dos ciclos de formação, a ponto de criar conflitos entre os sujeitos envolvidos na rede de ensino, a questão da apropriação ou não do conhecimento é o que determina o futuro do aluno na mesma série ou na série seguinte. Isso porque, para além da avaliação ou da mudança na forma e conteúdo da aplicação de instrumentos de avaliação, os ciclos de formação como proposta político-pedagógica de uma rede escolar apresentam o compromisso histórico, político e social da proposição de alterações no conjunto de situações cotidianas – sejam elas de caráter administrativo ou pedagógico, de caráter da formação continuada dos professores ou de construção de novas concepções de todos, de instauração de outra perspectiva educacional alternativa à seriação – que assumem como padrão a forma escolar que incentiva todos os alunos e, de forma especial e diferente, aqueles que apresentam maiores dificuldades.

Sobre os efeitos da reprovação na vida dos alunos, segundo a proposta dos ciclos de formação de Goiânia:

(...) os educandos, independentemente de sua idade, portam um saber próprio de seu grupo e que deve ser considerado pela escola. Isso implica o respeito à cultura dos educandos e a constituição de uma escola ligada à prática social; (SME GOIÂNIA, 2004a, p.27).

Não só pela indicação dos estudos da gestão 2001-2004, mas também porque fundamentados nos estudos de autores como Patto e Arroyo, os documentos afirmam que a repetência no processo de escolarização tem resultado no alargamento das situações de baixa autoestima, de indisciplina, de desinteresse pela escola e de violência entre os pares (entre outros tipos, o *bullying*), fazendo com que o aluno com maiores dificuldades tenha outros problemas de ordem social, acentuando suas limitações dentro do processo de construção do conhecimento.

A etapa mais drástica das consequências de repetidas reprovações é constatada nos índices de evasão escolar, embora nem todos os casos estejam relacionados ao fracasso na escola. A partir, no entanto, de uma análise mais justa, esse fracasso não é do aluno; antes, é um fracasso da família, da sociedade, das políticas educacionais e do Estado.

Ainda sobre a não reprovação e a qualidade social da educação, a professora Walderês Loureiro aponta questões importantes para a reflexão das unidades educacionais que estiveram presentes na proposta pedagógica da sua gestão, sobretudo as famílias dos alunos. No documento da proposta político-pedagógica, questiona: como conquistar, para o saber escolar, alunos excluídos de uma vida humana digna? Como levar alunos que não querem estudar a estudarem sem a ameaça da reprovação, da nota baixa? Como ensinar a alunos sem a colaboração de suas famílias? (SME GOIÂNIA, 2004c).

No texto da proposta, publicada pela Faculdade de Educação da UFG, a professora Walderês afirma a necessidade de constituir um convencimento de todo o sistema educacional para que todos saibam que todos os alunos têm o direito de aprender e que a escola tem a responsabilidade de a todos ensinar. (SME GOIÂNIA, 2004c).

Já para a professora Aurora Fidelis, a avaliação que se propunha “não era pontual” e não se resumia à “aplicação de uma prova”. Para ela, a avaliação devia se ampliar para uma perspectiva de “atender a todos os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem”, com a utilização de vários instrumentos, sem manter o foco apenas no conteúdo.

A resistência de alguns professores era muitas vezes implícita, mas perceptível, por exemplo, em comentários feitos por ocasião de alguns cursos promovidos pelo Centro de Formação Profissional em Educação da SME Goiânia (CEFPE). Segundo a professora Walderês, era possível entender isso nas entrelinhas ou, às vezes, com frases que afirmavam que “o aluno sabia que não tinha que fazer prova e, por isso, não precisava estudar”.

A professora Marta Jane afirma que a questão não reprovação foi “um grande entrave na implementação da proposta”, pois a reprovação se tornara o

instrumento no qual “a seriação sustentava toda a organização do trabalho”, de maneira que a reprovação/aprovação era entendida como “responsabilidade do aluno”. Mas afirma também que, apesar de ter sido um entrave, a não reprovação poderia se tornar um instrumento, uma instância fundamental para romper com a lógica seriada, na medida em que outros elementos fossem modificados no processo de ensino-aprendizagem.

“A reprovação era um grande nó nos Ciclos” - com essa expressão, a Professora Walderês iniciou sua resposta sobre um dos principais desafios no campo da avaliação dentro da proposta político-pedagógica da escola organizada em ciclos de formação. Nó, porque professores, na sua maioria, não concordavam com o entendimento de não reprovar. De um lado, para muitos professores, era um absurdo; de outro, a Secretaria compreendia que a leitura do fracasso escolar se media, entre outros expedientes, pela questão da reprovação. A SME Goiânia (2004c) entendia que era necessário desvincular a figura do fracasso do aluno desinteressado ou das famílias ausentes.

Para a gestão da SME, o fracasso escolar poderia ser superado ou avançar ainda mais se algumas dimensões educacionais se ampliassem, entre elas: as práticas educativas que compreendessem o diálogo como condição para a participação de todos os alunos de forma mais efetiva; práticas de escutas e estímulos à participação; práticas de respeito à individualidade do aluno; e práticas de escutas das necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No processo de implementação dos ciclos de formação com as características da proposta de Goiânia, era inevitável que aparecessem conflitos em grande medida advindos das concepções que professores, gestores e familiares de alunos tinham sobre avaliação e aprendizagem e, ainda, sobre quem merecia ou não ser aprovado, ou quem merecia ter sucesso ou fracasso na escola. Isso demonstra, às vezes nitidamente e às vezes de maneira confusa, a existência de conflito de interesses de classes.

Apesar de entender as razões que levavam algumas escolas e alguns professores a resistirem ao cumprimento da proposta de não reprovar, para a

professora Walderês Loureiro havia o entendimento de que era necessário ser firme nos momentos mais tensos de discussão e enfrentamento de algumas escolas e alguns professores, quando afirmavam que iriam reprovar esse ou aquele aluno: “Porque isso é uma posição da secretaria. A gente tem que fazer tudo para que esse aluno aprenda, mas se, no último caso, por deficiência sua como professor, por deficiências das condições de vida dele, de outras séries passadas, ele não aprendeu, ele vai passar, ele vai para o outro ano.” Esse era um tema que expressava de um lado, o enfrentamento com a cultura escolar, com a história da escola brasileira, com os preconceitos de classe, e de outro lado, o compromisso da gestão com a inclusão social e com o direito do aluno ao aprendizado.

As entrevistadas consideram que poderia ter sido diferente se tivesse havido “mais tempo para desenvolver a proposta pedagógica da gestão”. Mas também questionam: se a gestão tivesse permanecido mais quatro anos, como iriam proceder nos casos de crianças que passaram dois, três, quatro anos na escola e não “aprendeu nada”? Iriam manter a orientação de seguir para a turma seguinte mesmo sem o domínio dos conhecimentos esperados para as turmas anteriores?

Era de fato “um nó”, na medida em que ali se conjugavam dimensões só compatíveis com uma escola e com uma política educacional que pretendessem romper com o histórico do fracasso escolar e demonstrar que é possível fazer intervenções na organização da escola, como a ampliação do coletivo docente, criação de tempos escolares destinados ao estudo e planejamento das práticas educativas, atendimento individualizado ou em grupos dos alunos com maiores níveis de dificuldade, incentivo a um currículo flexível a partir da autonomia dos professores com um mínimo de diretrizes pautadas em objetivos. A descontinuidade da gestão não permitiu enfrentar, por um período mais extenso, esse debate, fruto de uma realidade que fazia com que um aluno passasse dois, três ou mais anos na escola sem ser alfabetizado. Esse era o desafio: lutar contra o fracasso escolar, ampliar as condições da organização do trabalho pedagógico e não aceitar uma não reprovação sem aprendizado.

3.1.3. Instrumentos de avaliação: a prova, as interpretações sobre a prova e as alternativas

Ainda tratando das questões relacionadas à **flexibilização dos processos avaliativos**, a gestão (SME GOIÂNIA, 2004a) encaminhou, desde o seu início, a compreensão de que a escola tradicional tinha consagrado e valorizado a nota como a forma única de registrar e publicizar ‘a aprendizagem’ dos alunos, “em detrimento de outras perspectivas mais abrangentes, reduzindo a função de avaliar à de classificar, à de selecionar e à de atribuir mérito.” (p.61)

A nota como forma de apresentar o resultado final da avaliação esteve, e, de alguma forma, ainda está, vinculada ao desempenho na utilização da prova e, nesse sentido, não somente os documentos da gestão da SME Goiânia, mas também os referenciais teóricos consultados já apontavam as limitações desse instrumento a ser utilizado como único para quantificar a aprendizagem dos alunos. A prova sempre foi, e continuará sendo, um instrumento importante no cenário escolar. Entretanto, o que se espera é que assuma um lugar de menos destaque na educação básica, desde que é um instrumento que transmite aos alunos uma sensação de que serão punidos pelo professor em razão de seu comportamento ou de sua dificuldade em aprender.

A prova é um elemento que faz parte da história do século XX. Saviani (2004) utiliza a nomenclatura ‘Legado Educacional’²⁵, o que, para este estudo, reserva a compreensão de um modelo de organização construído e consolidado ao longo do século XX como escola seriada – cujas características e perspectiva de avaliação foram mencionadas no capítulo anterior – e que expressa uma relação entre a concepção de ensino-aprendizagem e a avaliação, o uso do instrumento ‘prova’ e o fenômeno do fracasso escolar.

²⁵Sobre esse ‘Legado Educacional’, lembramos o que foi desenvolvido no capítulo 1.

Dessa forma, questionamos o campo da avaliação escolar na organização seriada no que se refere às questões do campo da materialidade do uso do instrumento para conferir a aprendizagem dos alunos na escola.

No decorrer do século XX, foi-se enfatizando a prova como o instrumento básico (que acabou se tornando o único instrumento) de avaliação e, com isto, foi-se tirando, pouco a pouco, a idéia de processo de aprendizagem para privilegiar o produto da aprendizagem. A prova em si não precisa ser descartada como instrumento, mas ela precisa ser entendida em seu significado próprio e despida dos equívocos que a acompanham, equívocos estes, sim, que provocam as rupturas no processo de aprendizagem. (LIMA, 2003, p.12).

A lógica da avaliação que se contrapõe à lógica avaliativa seriada não rompe, mas reafirma a necessidade de uma formalidade no processo avaliativo que se traduza pelas anotações, pelos registros e pelo uso diversificado de instrumentos, uma formalidade que deve revelar, com transparência, o compromisso e o comprometimento do professor com a decisão de melhorar as condições de aprendizagem do aluno. Dessa maneira, a prova e a nota como instrumentos de identificação de aprendizagem não têm, em nenhuma das propostas pedagógicas utilizadas neste estudo, a prerrogativa de ser a melhor ou a única e tampouco ser a pior ou a mais perversa forma de avaliar. O que a escola por ciclos de formação se propõe defender é um processo dinâmico, dialógico, diagnóstico, contínuo e com vistas à capacitação de um sujeito que esteja sendo formado para a autonomia e para uma segurança consciente do que se aprende e do por que se aprende. Isso implica acrescentar novas tarefas ao professor para a função de avaliar, além de modificar sua compreensão sobre a natureza dos instrumentos anteriormente utilizados.

Na Escola Plural (SME BH, 2012), cuja perspectiva e princípios de avaliação são semelhantes à proposta da SME Goiânia,

Quando se adota essa perspectiva de avaliação que busca contemplar a totalidade e a complexidade das aprendizagens que se dão na escola, é preciso refletir sobre o papel das provas, que frequentemente têm sido objeto de discussão entre os professores. A prova é tradicionalmente um momento de avaliação escrita, individual, com tempo definido e sem consulta a materiais. Seu objetivo costuma ser verificar se o educando é capaz de fornecer determinadas respostas às questões propostas, “provando” que

aprendeu. Geralmente é aplicada ao final de uma etapa, constituindo-se como um momento pontual de avaliação. (SME BH, 2012, p.43).

Por exemplo, segundo a professora Marta Jane, os resultados da avaliação passaram a ser registrados numa ficha descritiva, em que os professores de uma determinada turma faziam anotações ao longo do processo para preenchê-la trimestralmente. Esse procedimento daria aos professores condições para conhecer em detalhes os pontos fortes e fracos dos alunos ainda no meio do processo de ensino-aprendizagem e poderiam ter dados para replanejar suas práticas, oferecendo, junto ao coletivo de professores do ciclo, mais oportunidades de superação das dificuldades de aprender.

A mesma entrevistada ainda anuncia a forma descritiva de registro e apresentação dos resultados da avaliação dos alunos aos pais. Para a professora, a avaliação com registro descritivo exigia uma prática docente distinta, a do “olhar individual” ou uma postura respeitosa da individualidade do aluno, o que não era “tão usual” antes. Caso contrário, os preenchimentos das fichas de registro descritivo da avaliação serviriam para manter a perspectiva antes utilizada com as notas atingidas com as provas.

Na avaliação de uma escola organizada por ciclos, espera-se a utilização de outros instrumentos para além da prova, instrumentos que possam permitir aos alunos variadas maneiras de apresentarem seu aprendizado ou suas dificuldades de aprender. Isso contribuía para que os professores conhecessem melhor os alunos e as suas dificuldades nas provas. Segundo a professora Marta Jane, isso passava a “(...) exigir do professor uma compreensão de mais totalidade do processo de desenvolvimento de cada aluno.”

De um lado, a entrevistada avaliou que o processo teve avanços e equívocos, na medida em que reconheceu que poderiam ter dado “menos relevância à ficha de registro descritivo das avaliações”, para reduzir as “queixas dos professores e das escolas”, pois o seu preenchimento exigia-lhes uma prática à qual não estavam habituados. E acredita que essa exigência

aumentava sobremaneira “o volume de trabalho dos professores”. De outro lado, ela considerou, ao tratar do que ela chamou de “materialidade das questões da avaliação”, que “uma gestão tem de tomar decisões baseadas em seus objetivos mais fortes ou abrangentes da proposta pedagógica em andamento”. Nesse sentido, disse que, pelo tempo de uma gestão ser curto e limitado e com limitações de intervenção na realidade, era necessário criar instrumentos para que a nova lógica passasse a operar de maneira diferente da anterior. Por isso, “(...) nós enfatizamos bastante a questão do uso de uma ficha de avaliação que pudesse retratar o processo mais específico do crescimento dos alunos em detrimento da nota.”

O entendimento sobre o uso da ficha de registro descritivo do aluno poderia ter sido interpretado como parte das decisões que levavam a proposta pedagógica de ciclos de produzir confrontos com o contexto avaliativo vigente a esse tempo. Tradicionalmente, a prova revela um retrato rígido: se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo. Mas, necessariamente, a prova não expõe o processo de ensino-aprendizagem. A expectativa sobre a utilização do formato descritivo de tudo o que aconteceu com a turma/aluno em um determinado período levaria à consideração de que seria possível encontrar e identificar os elementos que explicassem o tempo pedagógico que o aluno necessita para desenvolver e construir sua aprendizagem.

Para a SME Goiânia (2003), o registro descritivo:

[...] é fundamental dentro da proposta de organização da escola a partir dos tempos da vida, uma vez que permite um olhar amplo e diagnóstico da formação e do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivamente, pois constitui um documento rico em dados, revelador da história vivida por educadores e educandos durante o cotidiano. Pode revelar também elementos que irão definir as próximas atividades ou ações pedagógicas do professor e do coletivo docente, capazes de desvelar o potencial de cada educando. O registro descritivo e qualitativo dos avanços e das dificuldades pode contribuir para a apreensão de saberes que tenham relevância em si mesmo e quando relacionados com o contexto de cada um, corroborando assim com a importância do planejamento das ações pedagógicas. (SME GOIÂNIA, Mimeo, 2003, p.6).

Disso, entendemos que a dimensão descritiva do registro avaliativo torna-se uma forma específica de garantir dados qualitativos da avaliação de

que os números não dão conta. Mas também possibilita a apresentação de detalhes significativos da formação do educando, oportunizando ao coletivo de professores condições mais adequadas para implementar outras ações pedagógicas que tenham em vista a superação da situação de dificuldade ou os limites a serem superados.

Nas respostas das três entrevistadas, mas de maneira mais contundente na entrevista com a professora Marta Jane, sobre como avaliariam os acertos e desacertos da proposta de ciclos na gestão 2001-2004, temos uma questão importante: trata-se da afirmação de que “A escola também é espaço de contradição.” Porque “você tem sujeitos na escola dispostos a participar e a transformar, mas também tem outros sujeitos que preferem permanecer como estavam”. Retoma-se aqui a questão da receptividade dos professores às inovações da proposta, dessa vez referida às mudanças dos instrumentos de avaliação.

A escola é lugar de contradição e, por isso, o fato de os professores estarem presentes e participar dos espaços de discussão e elaboração de materiais didáticos e metodológicos para o ensino e para a avaliação não constitui uma garantia de que a escola cumpriria ou se envolveria com a totalidade ou partes do processo de desenvolver um novo olhar e uma nova prática avaliativa.

Uma importante expressão que leva-nos a identificar, destacar e compreender a contradição no contexto educacional estudado refere-se à clara opção da gestão da SME Goiânia (2001-2004) por uma proposta político-pedagógica de inclusão social.

Segundo a professora Marta Jane, toda a discussão sobre as concepções de avaliação nos ciclos, sobre a mudança e a quebra de lógicas não somente no campo das concepções, mas também nas proposições da materialidade da avaliação - no que se refere aos instrumentos de registro - se desenvolveu dentro dos ambientes de formação e discussão propiciados pela gestão, ou seja, as Plenárias Educacionais no primeiro ano da gestão, as

Jornadas Pedagógicas²⁶, os seminários das URES e da sede da secretaria e as próprias escolas em seus momentos de planejamento pedagógico e outras atividades educativas. Todos esses espaços instituídos pela SME Goiânia.

É importante destacar o que as entrevistadas enfatizam o papel da formação continuada em serviço, propiciada pela SME através do CEFPE e equipes pedagógicas das URE'S, quando retratam as questões da avaliação. Para a professora Marta Jane, havia uma preocupação do Grupo Diretivo²⁷ em constituir equipes de apoio pedagógico às unidades educacionais que não tivessem apenas domínio teórico, mas também tivessem, do ponto de vista de sua própria formação, condições de apresentar as contraposições para convencer os educadores de que a dimensão descritiva do processo avaliativo era um elemento que poderia contribuir para alçar a qualidade da aprendizagem dos alunos a outro patamar. Para todas as entrevistadas, as equipes pedagógicas que lidavam com a formação dos professores também eram orientadas sobre a questão das formas, dos instrumentos e das situações de avaliação a serem diversificadas.

Entende-se que a escola pode e deve utilizar diversos instrumentos de avaliação, e situações para avaliar assim como instrumentos de registro de dados (*caderno de planejamento* – planejamento de atividades, observações diárias, levantamento dos pontos positivos e negativos; *caderno de grupo* – anotações dos educandos sobre o desenvolvimento das atividades realizadas por eles, individualmente e em grupo; *diário do educando* – coletânea de anotações, atividades, investigações e produções dos alunos.) que irão compor os dados para o registro descritivo. E isso só poderá se consolidar com a criação e participação de todos os educadores da RME na elaboração de instrumentos, práticas, concepções de uma escola democrática, ética e participativa centrada no eixo da inclusão social e formação emancipatória do sujeito. (SME GOIÂNIA, Mimeo, 2003, p.6).

Desse documento, é possível apreender a preocupação que os gestores da SME Goiânia apresentavam com a transformação das práticas

²⁶ Jornadas Pedagógicas – congressos de professores organizados pelo CEFPE/SME todos os anos, antes do início do período letivo escolar - uma iniciativa da gestão ao perceber a necessidade de ampliar os espaços e os tempos de formação dos professores.

²⁷ Grupo Diretivo era a composição do coletivo gestor da RME, onde faziam parte além da Secretária, diretores de departamentos e centro de formação, os diretores de Unidades Regionais de Educação (URE's), cuja função era discutir todos os problemas, refletir sobre todas as situações ocorridas no processo de implementação da proposta político-pedagógica e tomar decisões.

educativas e da avaliação. Acreditavam tanto na participação dos professores da rede de ensino para criar novos instrumentos como no fato de que poderiam contribuir para diversificar os processos e inovar as práticas sobre avaliação escolar. Para isso, houve um trabalho articulado entre o CEFPE/SME, que atuava conjuntamente com a DEFIA/SME e as URE's, no sentido de fomentar as sugestões dos professores colhidas nos debates das escolas e das reuniões das URE's e articular oficinas e seminários temáticos sobre a avaliação, para estimular, entre os próprios professores da rede, a criação de respostas para as questões que surgiam das orientações da SME sobre a proposta de avaliação nos ciclos.

3.2 - Modificações na organização escolar

Quando se trata da organização da escola por ciclos de formação, percebe-se que há diversas questões indicadas na proposta político-pedagógica que confrontam a organização seriada e que nos permitem inferir que alguns aspectos só seriam possíveis de serem percebidos com nitidez numa análise observativa efetivada por dentro dos muros da escola.

Ficou explícito, à luz dos documentos da gestão da SME Goiânia 2001-2004 e das entrevistas, que um dos maiores desafios no processo de implementação da escola organizada por ciclos foi a relação dos professores e gestores frente ao conjunto de mudanças que interferiam na forma já consolidada de trabalhar. Isso se traduz como dificuldades do professor de superar a perspectiva vigente.

Os professores ou grupo de professores tinham dificuldade em reconhecer a limitação da prova como instrumento único para registrar a aprendizagem dos alunos. Era “um grande desafio” no entendimento da professora Aurora Fidelis. Para ela, “(...) a prova era a arma do professor. A prova era a autoridade do professor, era a vingança e a punição do aluno.” Ela relata um episódio em que um professor, sem acatar o conteúdo reflexivo presente nos documentos propostos pela SME para discussão com os professores e gestores das escolas, sem reconhecer os diálogos dos gestores

e, menos ainda, sem apresentar qualquer argumentação de qualquer referencial teórico, decidiu eliminar a prova porque alegava que não haveria mais necessidade de avaliar, já que “não havia mais como reprovar os alunos”.

As entrevistadas afirmam que a resistência de um conjunto de professores referente às alterações no campo da avaliação, especificamente com a extinção da reprovação, somada à informação equivocada que circulou pela rede de ensino de que a SME Goiânia teria abolido o uso da prova, teria motivado um comportamento de insatisfação dos professores e de desprestígio da SME.

Por outro lado, segundo uma das entrevistadas, as expectativas de alteração na avaliação trouxeram mudanças para o processo de ensino-aprendizagem. A professora Aurora Fidelis diz que, uma vez modificada a avaliação, teria automaticamente mudado a metodologia de trabalho. Para ela, não era “possível mudar a avaliação” se não houvesse “mudança na compreensão do processo de ensino e aprendizagem”.

Para a professora Marta Jane, a principal dificuldade identificada referiu-se a “uma concepção de formação humana e de educação arraigada nos sujeitos responsáveis por implementar a proposta na escola, principalmente uma concepção que priorizava e ainda prioriza elementos da meritocracia”, garantindo o resultado de quem merece e de quem não merece ter oportunidades.

Ademais, na escola organizada por ciclos de formação na experiência da Escola Cidadã em Porto Alegre-RS, não foi diferente. Consta dos documentos da secretaria desse município que o processo de implantação dos ciclos teve início em 1994 e, seis anos depois, a avaliação dos gestores é que ainda havia dificuldades de os professores superarem as práticas do passado.

[...] apesar de todos os avanços na formação, ainda temos presente na Rede o discurso da punição e da repressão como “solução pedagógica”. Há dificuldades também na superação da concepção de avaliação classificatória e seletiva, na identificação das concepções emancipatórias que valorizam e perseguem o avanço contínuo do aluno, na compreensão das necessidades pedagógicas decorrentes das diversidades das relações sócio-culturais das comunidades e da baixa sensibilidade para buscar alternativas pedagógicas aos que

chegam na escola já marcados pela exclusão ou que estão nos limites dela. (AZEVEDO, 2000, p.17).

Para a professora Aurora Fidelis, a secretária de educação respaldava todas as ações comprometidas com as transformações que a gestão entendia serem possíveis de acontecer. A gestão 2001-2004 tinha a compreensão de que seria através da formação que se ligaria a chave da mudança de comportamento de todos os envolvidos. Isso porque a mudança esperada deveria se dar dentro da sala de aula, na relação entre o professor e o aluno. Acreditava que de nada adiantariam a melhor teoria pedagógica e os melhores materiais didáticos se não houvesse, entre professor e aluno, na sala de aula, a clareza do professor para operar mudanças.

Entende-se que as mudanças na sala de aula, um lugar onde, há muito tempo, se mantêm práticas conhecidas e com “muita segurança”, não aconteceriam de um dia para outro ou no decorrer de uma gestão municipal. Além do que, para alguns professores, se tornava mais cômodo ficar no lugar onde sempre esteve e manter as práticas como sempre foram.

Para a professora Walderês, a questão da avaliação sempre foi um obstáculo, porque traduzia muitas questões, como a seletividade de classe, os conflitos da relação professor-aluno, a própria concepção do professor acerca de conceitos como mérito, esforço individual e poder de decisão.

De tudo isso se infere que é preciso aprimorar a compreensão de que os processos de mudança no campo da educação necessitam considerar o tempo de constituição das realidades vigentes. Significa que é preciso mais do que convencimento de que as mudanças estão comprometidas com a melhoria das condições do trabalho docente, da melhoria da qualidade do ensino e, historicamente, envolvidas com a ampliação das oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da classe trabalhadora.

3.2.1 – As questões referentes aos educandos e suas famílias

Para os gestores da SME Goiânia, haviam temas que se tornaram importantes na agenda da política educacional. Uma delas já tratadas noutro local deste texto, refere-se ao direito de aprender independente de qualquer critério estético, social, econômico ou cultural. Nesse sentido, admitia-se

[...] não só que o pobre aprende como também que ele tem o direito de aprender. Essa concepção busca romper com a visão discriminadora, muitas vezes camuflada, de que, pela sua origem de classe, determinados alunos estão fadados ao fracasso escolar. (SME GOIÂNIA, 2004c, p.146).

O combate à discriminação de classe social e de raça eram fortes componentes nas reflexões da gestão que se constituía enquanto um coletivo de educadores composto por diretores de departamentos, chefes de unidades regionais e o grupo diretivo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Havia, entre o coletivo, o entendimento que os determinantes que a origem de classe trazia como consequência para a vida dos escolares eram injustos, principalmente quando escola e família esperavam pela reprovação ou pelo fracasso como algo certo.

Para confrontar essa expectativa da escola e também, em alguns momentos, a expectativa da família:

[...] da não aprendizagem dos alunos pobres é determinante para o seu fracasso [...] a postura da escola de que todos são capazes de aprender é, também, fundamental para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Essa expectativa é, pois, também uma postura política ao expressar um projeto político-pedagógico favorável aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores manuais e aos seus filhos, que têm sido os principais fracassados no sistema escolar. (SME GOIÂNIA, 2004c, p.146).

Para a professora Walderês, admitir a não reprovação como característica da proposta de avaliação num sistema público de ensino era o mesmo que admitir que o sistema fracassou na tarefa de ensinar a todos, quando, na verdade, é disso que trata o fenômeno do fracasso escolar brasileiro.

Além disso, se nada for feito, os alunos permanecerão em rota de colisão com o fracasso, na medida em que, segundo ela, “(...) essa criança que

chega na escola, são crianças diferentes do ponto de vista cultural, do ponto de vista de classe.”

O diálogo da gestão com o conjunto dos alunos da RME de Goiânia simboliza que as propostas de mudanças estavam embasadas no reconhecimento de que todas as pessoas podiam aprender independentemente de idade, classe social, raça, credo, etnia, gênero ou qualquer outra característica que diferencie os seres humanos. Construía-se uma expectativa de que a escola rompesse com esse preconceito ao adotar práticas de inclusão construídas e expressas por um projeto político-pedagógico que fosse favorável aos trabalhadores e seus filhos, até que não fosse mais preciso diferenciar as práticas. (SME GOIÂNIA, 2004c)

Para a professora Aurora Fidelis, um dos grandes objetivos da gestão era criar condições para que os alunos pudessem de fato aprender e, se o aluno “precisa aprender, essa aprendizagem precisa acontecer dentro dos marcos dos objetivos do projeto escolar”. Ainda afirma que havia um “movimento consistente de mudanças” acompanhado pelos registros das oficinas das Jornadas Pedagógicas.

Havia também o entendimento de que os alunos são diferentes e, por si, expressam diferentes comportamentos, relacionamentos interpessoais, aprendizagens, diferentes linguagens e, conseqüentemente, diferentes visões de mundo.

Para a professora Walderês, os alunos não eram os mesmos por várias razões; “por questão de classe, da família que eles têm, do conhecimento que a escola vai cobrar deles e do conhecimento que tinham antes da escola”.

Acreditamos que uma das importantes formas de valorização dos alunos na RME de Goiânia revelou-se na compreensão presente na proposta político-pedagógica de que a educação escolar se desenvolve com suas particularidades e complexidades, suas tensões e suas alegrias, seus limites e suas possibilidades, dentro de cada fase e interfase da vida e que, por isso, os processos de ensino-aprendizagem devem ser mais flexíveis e os objetivos também revistos e adequados às características de cada uma dessas fases.

Os elementos que constituem o ensino para crianças diferenciam-se do ensino de pré-adolescentes, que, por sua vez, também é diferente para adolescentes e jovens.

Isso se expressa na forma proposta de organização dos alunos nas turmas, não mais pelo nível de conhecimento prévio ou acumulado da série anterior, mas a partir das idades que representam as fases da vida e as particularidades de seus interesses. Assim, a titulação dos Ciclos da Infância, Ciclos da Pré-Adolescência e Ciclos da Adolescência revela o respeito que as fases da vida devem ter no processo educativo. Para a SME Goiânia “(...) é o reconhecimento de que os educandos, independentemente de sua idade, portam um saber próprio de seu grupo e que deve ser considerado pela escola.” (2004c, p.151). Isso implica o respeito à cultura dos alunos, para que a escola possa desenvolver uma prática social respeitosa, incluyente e democrática, realizando a vida dentro da escola.

As famílias eram consideradas pela gestão como partícipes importantes do processo educativo. Mas elas tinham suas dificuldades para entender aspectos, como a não reprovação, da política de avaliação dos Ciclos de Formação. A professora Walderês relata que “alguns pais que queriam questionar a avaliação na escola acabavam indo até a secretária de educação”, porque não encontravam “formas de diálogo na escola”. Isso sugere que a escola ou direção/coordenação que não tinha muita simpatia pela política de avaliação da não reprovação não conseguia estabelecer diálogo com os pais e atribuía responsabilidade da proposta pedagógica à SME. Para ela, muitas vezes, os pais tinham razão nas queixas, mas não podiam tomar decisões isoladas, descontextualizando uma política de rede.

A professora Walderês relata ainda que, no decorrer de uma greve dos professores, uma comissão de pais procurou a Secretaria de Educação para cobrar uma forma de reposição das aulas ao final da greve, para que não se sacrificasse ainda mais a vida das famílias no usufruto do tempo de férias escolares. Esses pais diziam que a reposição de aulas sempre foi pensada segundo os interesses da escola e dos professores no que se refere a datas e calendários e queriam ter voz no processo de definição do calendário de

reposição. A decisão da secretária foi chamar uma reunião com pais, diretores e conselhos escolares para que todas as posições fossem conhecidas por todos. Ressaltamos, na descrição desse episódio, o aspecto democrático que era o princípio da gestão, mas que também era a sua prática social nos encaminhamentos de problemas diversos da rede.

Para a entrevistada que relatou esse episódio ocorrido nessa reunião com os segmentos da escola, essa cobrança era necessária “(...) para o professor entender que aquela reposição que ele planeja é uma reposição favorável a ele”. E tiveram todos que ouvir dos pais que não queriam aulas no sábado: “(...) a gente quer que vocês planejem a reposição, mas vocês têm que lembrar que nessa reposição vai ter tempo de férias, porque a gente trabalha o ano inteiro, a gente tem um tempo de férias e a gente quer ficar com a família.”

Dar voz às famílias foi uma forma de valorizar aqueles que demandam pela escola pública e a querem com qualidade também nos períodos de reposição de aulas por motivos de greves dos professores. O entendimento da entrevistada é que muitos pais não participam ou não interferem não porque estão satisfeitos, mas porque não havia ou não há canais de comunicação e diálogo para soluções com a sua presença.

Os gestores entendiam que as críticas feitas aos alunos eram críticas às famílias. Entendiam que muitas famílias não tinham condições financeiras, não tinham escolaridade e muitas aceitavam a reprovação dos filhos porque achavam que esse era o destino dos pobres: o fracasso escolar. Mas, procuravam, nos espaços próprios e adequados, garantir outra visão sobre a escola para essas famílias. “A mudança acima referida, além de implicar mudanças de concepções e práticas educativas arraigadas na sociedade brasileira, implica também romper com preconceitos de classe.” (SME, GOIÂNIA, 2004c, p.146). E nesse sentido, a despeito de que apenas as pessoas pobres não aprendiam, haviam esforços da SME para garantir o direito de aprender e de romper com uma visão discriminadora que legitimava-os ao fracasso escolar.

Essa foi uma das questões que marcaram a relação da gestão da SME de Goiânia com um conjunto de famílias, mas que expressavam, simultaneamente, os valores e princípios que aquela gestão defendia e que, nas palavras da professora Walderês, também procurava exercer nas oportunidades citadas.

3.2.2. - Avaliação nos ciclos de Goiânia: seus impactos e perspectivas

Neste subtópico, serão tratadas, especificamente, as questões da perspectiva de avaliação presentes na proposta de ciclos de formação da SME Goiânia da gestão 2001-2004 e que foram analisadas a partir da pesquisa documental e das entrevistas.

A perspectiva mais importante que se pode inferir da proposta político-pedagógica da escola por ciclos de formação é a possibilidade do seu enraizamento nas redes escolares. Do ponto de vista da política de avaliação dos ciclos, de um lado, as entrevistadas apontaram alguns elementos importantes; de outro, há aspectos da própria organização escolar que compõem a política de ciclos que contribuiram tanto com a mudança da lógica escolar quanto com a da própria lógica da avaliação.

Entre os elementos apontados pelas entrevistas, talvez um dos mais importantes e que encontra respaldo tanto nos documentos da gestão SME Goiânia quanto nos documentos das secretarias de Belo Horizonte e Porto Alegre refere-se à avaliação como processo e aponta para uma prerrogativa inexorável: construir um vínculo com a aprendizagem e não com o mérito de ser ou não aprovado.

Para a professora Walderês, a defesa da proposta pedagógica dos ciclos de formação era a de que os ciclos deveriam estar muito mais ligados ao aluno, ao conhecimento que ele trazia e ao conhecimento que ele acrescentava do que se ele era aprovado ou reprovado ou qual nota ele atingia.

Embora fosse um dos maiores desafios e obstáculos na implementação da proposta, a não reprovação nos ciclos indicava a ruptura

com a questão única do mérito. Do ponto de vista da proposta, o conceito de avaliação teria que ser mais abrangente e ser entendido como processo avaliativo. Esse é um dos principais elementos para pensar a política de avaliação nos Ciclos.

Para a professora Marta Jane, fundamentalmente, a avaliação nos Ciclos, na perspectiva com que a gestão a tratava, buscava romper com a lógica da reprovação. Para ela, era imprescindível que as práticas escolares descolassem a avaliação da ideia de reprovação ou aprovação e vinculassem o processo avaliativo aos processos da aprendizagem, isto é, tratassem a avaliação como instrumento do processo de aprendizagem e não como uma etapa para certificação da escolaridade. Para ela ainda, esse deveria ser um dos principais conteúdos no que se refere à formação dos professores, para buscar a ruptura com a lógica da escola seriada e sua forma clássica de pensar e fazer a avaliação.

A professora Marta Jane afirma: “(...) quando se falava especificamente em torno de avaliação, quando se falava nos princípios, nós estávamos falando de uma concepção de avaliação que traz a avaliação para dentro do processo de aprendizagem e não certificação.” E diz ainda que esse entendimento não era uma peculiaridade da proposta pedagógica dos ciclos de formação de Goiânia, mas que as experiências da Escola Plural (BH/MG), da Escola Cidadã (POA/RS) e Escola Candanga (DF) tinham o debate qualificado sobre a avaliação como uma questão fundamental.

Outro aspecto que compõe os elementos que entendemos necessários para produzir rupturas em direção a uma perspectiva de avaliação transformadora é a superação da meritocracia e da classificação excludente, que segundo as professoras Walderês e Aurora Fidelis, também estão expressas na forma de pensar e realizar a avaliação.

No entanto, o documento Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004c) da SME Goiânia afirma ser uma possibilidade para superar a realidade vigente de exclusão, enfatizando que a postura da escola de reconhecer que todos são capazes de

aprender seria fundamental para a aprendizagem e o sucesso do aluno mais pobre na escola. Isso em função de um projeto político-pedagógico a favor da classe trabalhadora e de seus filhos, que, a rigor, têm sido os principais prejudicados no fenômeno do fracasso escolar. (SME GOIÂNIA, 2004c).

Como possibilidade de realização humana dos alunos e professores através da escola, a avaliação, na perspectiva da ruptura com a lógica meritocrática e excludente, assume o objetivo de compor de um quadro de informações sobre a aprendizagem dos alunos para que sejam utilizadas como parâmetro no diálogo com os próprios alunos, com os demais professores que os atendem, com as famílias e para direcionar a continuidade do trabalho pedagógico.

A avaliação é uma das dimensões a serem consideradas, ao pensar-se um projeto de escola, pois é ela que nos permite interpretar a realidade, redefinindo metas e processos, a partir dessa interpretação. A avaliação, assim, é peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora. (BRASIL, 1994, p.53).

Avaliação assim entendida é uma afirmação sobre como se vê o aluno, a sua aprendizagem e as ações escolares em favor dessa aprendizagem. Isso é o que diferencia os ciclos de formação da organização seriada. É a forma como se estabelecem as relações entre professores e alunos que torna os ciclos de formação uma estrutura organizacional mais incluyente e possibilita construir um processo avaliativo que evidencie a realidade das aprendizagens do aluno em sala de aula e na escola, tendo como finalidade os objetivos estabelecidos. (VELOSO, 2003).

Para Veloso (2003), alterar as ferramentas, criar novos instrumentos de registro, substituir a nota por registros descritivos são etapas e procedimentos importantes na implementação da perspectiva de avaliação dos ciclos de formação. Mas de nada valerão os esforços empreendidos se a perspectiva de avaliação continuar classificando, punindo ou beneficiando os alunos na lógica meritocrática. Dessa maneira, não se terá modificado nem mesmo a lógica escolar.

Semelhantemente, o entendimento sobre a avaliação na Escola Cidadã (POA RS):

Cabe-nos ressaltar que não podemos conceber a avaliação senão como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SME PORTO ALEGRE, 1998, p.28).

Lima (2002), autora citada na proposta político-pedagógica da SME Goiânia e que também participou dos trabalhos de assessoria pedagógica e científica da gestão, considera que a “avaliação deve servir à formação humana, identificando processos, com seus avanços e com seus aspectos a serem superados” (LIMA, 2002, p. 25-26).

A gestão SME Goiânia já compreendia que discutir o processo avaliativo na escola pública exige um procedimento permanente de reconstituição das concepções que se tem de homem, de educação, de currículo e de sociedade, pois tais concepções determinam as práticas pedagógicas e, pontualmente, a avaliação. (SME, GOIÂNIA, 2004).

Segundo Miguel Arroyo, também assessor pedagógico na gestão da SME Goiânia e de outras experiências semelhantes - como a Escola Plural em Belo Horizonte, a Escola sem Fronteiras em Blumenau, a Escola Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Desafio em Ipatinga, Escola Candanga, em Brasília:

Todas tentam encarar o fracasso/sucesso escolar num olhar global da construção histórica de nosso sistema de educação básica. Tentam superar sua naturalização, não vê-lo como uma praga a combater em bom combate. Não fazem dele o problema. [...] Há questões mais de raiz, mais radicais a pensar e equacionar. Pretendem pensar e construir uma outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano de nossa infância, adolescência e juventude. (ARROYO, 2000, p.33-34).

É a partir desses dados que a professora Walderês reconhece a importância das experiências acompanhadas por Miguel Arroyo e de outras propostas de ciclos vindas de Brasília, Belo Horizonte e Porto Alegre. Essas experiências levaram a equipe diretiva da SME e o departamento pedagógico a buscar conhecer o que existia e como estavam as experiências de Ciclos pelo país.

Mas o combate ao fracasso escolar passa também pela questão da cultura de organização da escola e do trabalho pedagógico do professor. Apesar de, nessa nova configuração organizacional, haver, quantitativamente, mais professores nas escolas, tempo de estudo e planejamento individual e coletivo semanal, oferta de cursos de formação pensados a partir das demandas das próprias escolas, entre outros elementos, era esperado que os ciclos trouxessem desafios que pareciam simples, como sair da rotina cotidiana e fazer algo diferente em sala de aula, mas que se tornaram complexos à medida que se operacionalizava uma nova cultura. Conforme relatado de forma genérica nas entrevistas, havia comentários circulando pelas escolas de que, junto com a não reprovação, também estava sendo extinta a prova como instrumento de avaliação, considerando que a prova era sinônimo de avaliação.

Para a professora Aurora, também passava por criar dinâmicas para corrigir os fluxos escolares com distorções de idades e séries, que, nos ciclos, seriam as idades e os grupos etários. Não se poderia aceitar que crianças com oito, nove ou dez anos não tivessem sido alfabetizadas.

Essa parece ser uma importante contradição que se localiza entre uma realidade conhecida de não aprendizagem e reprovações e uma realidade esperada e a se conhecer, consubstanciada em aspectos positivos que traziam ganho imediato aos professores – importantes avanços nas condições objetivas de trabalho docente e da gestão da unidade escolar, como tempo de estudo, planejamento e outras atividades pedagógicas, reorganização de turmas com reagrupamentos e atendimentos individualizados, entre outros -, mas igualmente em aspectos conflituosos – como a questão da não reprovação, da mudança do paradigma de avaliação e outras resistências. Nesse sentido, a não alfabetização de crianças nos três anos do primeiro ciclo parecia ser uma incongruência institucional que precisava de uma observação de histórico caso a caso. Entretanto, é preciso destacar que as alterações esperadas na cultura escolar com a implantação dos ciclos de formação não necessariamente acompanharam as expectativas cronológicas do tempo, mas seriam amadurecidas historicamente na superação das contradições.

As causas do fracasso escolar são diversificadas, mas os ciclos de formação vinham com a perspectiva de corrigir um pouco essa distorção, denunciando as práticas pedagógicas, as concepções de homem, sociedade, escola, aprendizagem, classe social, mérito, entre outras, na medida em que revelava que a questão da não-aprendizagem não estava ligada à cor da pele ou à classe social.

Entre tantos aspectos que concorreram para contribuir no combate ao fracasso escolar, a SME apostou na formação dos professores e professoras. Isso foi feito através do CEFPE, mas com uma formação para além de palestras, cursos com temas definidos *a priori* e certificações tradicionais, que não modificavam o cenário das práticas nas salas de aula, conforme apontou a professora Aurora Fidelis ao discorrer sobre as características da organização do trabalho do Centro de Formação da SME.

Aparentemente, no contexto que produz o fracasso escolar, há ausência de debates, discussões e confronto de posições contrárias no que diz respeito à produção do trabalho pedagógico dos professores. Por isso, para a professora Marta Jane, a formação e os espaços de debates eram as principais formas de lidar com as contraposições, com as concepções diversas. Para ela, não existia e não existe outra forma de lidar com as contradições a não ser criando espaços em que tais questões possam ser tratadas no “diálogo construtivo”.

Ou seja, essa é uma questão que expressa uma relação indissociável entre a forma democrática de gestão e o combate ao fracasso escolar, em que para a professora Marta Jane torna-se uma forma de “dar voz e oportunidade à escola para identificar o que é necessário para garantir a aprendizagem de todos os alunos”.

Dessa forma, para dar continuidade ao diálogo construtivo e para acudir o que apontavam as escolas – a necessidade de “condições mais adequadas para o ensino garantir a recuperação paralela” - o grupo diretivo da SME encaminhou a alternativa do aumento no número de professores.

A organização escolar por ciclos de formação implantada na SME Goiânia (2001-2004) sinalizou a necessidade da realização de mudanças no universo da escola. Entre essas mudanças, a organização do trabalho dos professores, a estrutura física, pedagógica e administrativa da escola, a política de formação continuada, a forma de pensar e operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem, a maneira como conceber os sujeitos (alunos, professores, gestores, funcionários, pais etc.), todos aspectos que tiveram conexão direta ou indireta com a concepção de avaliação.

A professora Aurora Fidelis afirma que a modificação na compreensão do processo avaliativo foi resultado igualmente da modificação na forma metodológica da organização do trabalho pedagógico. Para ela, a metodologia do trabalho docente para o ensino deveria mudar e, por conseguinte, seria possível também mudar a avaliação, que não seria mais uma avaliação estanque ou pontual. Isso porque os processos de ensino-aprendizagem com suas metodologias, didáticas, procedimentos e estratégias de avaliação são dimensões que dialogam e pode interferir, dialeticamente, uma na outra.

Na gestão 2001-2004, a proposta de abolir a reprovação tinha um vínculo muito forte com a questão da garantia de condições para as didáticas, as estratégias pedagógicas, administrativas e da organização dos espaços e tempos escolares e para sustentar a decisão de dizer às escolas e aos professores que não seria necessário mais reprovar os alunos, pois alguns pontos do trajeto do aluno na escola seriam alterados para garantir melhores condições de seu desenvolvimento para aprender. Também esperava serem modificados aspectos estruturais das metodologias de ensino, das didáticas e da organização administrativa da escola.

3.2.3. As alterações na escola com mais professores por turma

As alterações e as consequências do aumento do quantitativo de professores nos ciclos de formação, sobretudo na experiência da SME Goiânia, apontam especialmente para um conjunto de possibilidades não somente na organização escolar em geral, como também na organização do trabalho

pedagógico dos professores, que, em razão do desafio de terem de enfrentar a não reprovação nos ciclos, deveriam redimensionar e reorganizar o trabalho didático em sala de aula e fora dela.

Objetivamente, ter um quantitativo maior de professores na proporção de 1.5 por turma significava que a escola poderia desenvolver, a partir de sua autonomia, novas organizações de tempos pedagógicos, redimensionar os espaços físicos, propor formas alternativas e criativas de reagrupamentos dos alunos, novos agrupamentos, trabalhos em grupos de estudo e planejar a presença de dois ou mais professores numa sala. Enfim, produzir várias e diversificadas formas e possibilidades de organização. Com mais professores na escola, eles poderiam organizar tempos de estudo, planejamento e outras atividades pedagógicas individuais e coletivas ou ainda em pequenos coletivos.

A professora Walderês explica que o aumento do quantitativo de professores por turma foi reflexo tanto das experiências de ciclos que influenciaram a SME Goiânia quanto das discussões que ocorreram nas plenárias educacionais²⁸ no ano de 2001. Das plenárias educacionais, vieram movimentos de diversas escolas, indicando que o trabalho pedagógico era/estava cansativo e sobrecarregava as professoras regentes, principalmente nos primeiros anos. No ano seguinte, criou-se a função Professor Dinamizador para compor o quadro de professores nas escolas que, somados aos que já estavam lá, acresciam na proporcionalidade de 1.5 professores por turma. A depender da quantidade de salas de aulas ativas, a escola tinha direito a quase uma dezena a mais de professores, que poderiam ser escolhidos segundo os interesses do projeto pedagógico da escola e dos critérios da secretaria.

Para tanto, a organização do espaço e do tempo escolar conta com um número maior de profissionais, compondo o coletivo do ciclo, uma estrutura organizacional que permitisse a realização do trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo e pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas, como o atendimento individualizado, junto aos educandos. (SME, GOIÂNIA, 2004c, p.158).

Ao olhar de qualquer educador, essa política de ampliação dos quadros traria grandes benefícios e importantes avanços para o desenvolvimento de

²⁸ Ver nota 20.

ações pedagógicas dos docentes, que, antes, isolados na sala de aula e no trabalho individual, cada um em sua sala, seria impossível.

Com a criação de uma nova realidade, novas possibilidades apareceram no horizonte de reflexões sobre o trabalho pedagógico da escola. E foi em razão do maior quantitativo de professores nas escolas no contexto da implementação e universalização dos Ciclos I, II e III, para todas as escolas da RME de Goiânia, no período de 2001 a 2004, que também foi possível criar uma orientação de incentivo às experiências formativas e às estratégias de ensino por meio de projetos de trabalho ou pedagogia de projetos.

Na análise das três entrevistas, é possível perceber que o incentivo ao uso dessa metodologia de trabalho realizou-se em dois momentos distintos. O primeiro, de repulsa e rejeição por parte de alguns professores com a alegação do aumento e do acúmulo de trabalho. E o segundo, a constatação de que, nas escolas onde os professores assumiram fazer as mudanças, trabalhando de forma mais coletivizada e distribuindo tarefas mais igualitariamente, a pedagogia de projetos trouxe experiências inusitadas e satisfatórias na avaliação efetuada em reuniões de cursos de formação proporcionadas pelo CEFPE/SME.

Além disso, a gestão da SME Goiânia (2004c) considerava que “(...) o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada.” (p.158).

A gestão 2001-2004 entendia também que as responsabilidades deveriam ser compartilhadas entre professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas por serem tratados como coletivos. A aposta foi na

[...] implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. Nesse caso, o enfrentamento para a superação das dificuldades de cada aluno não se dará com ações individualizadas de cada professor, mas de forma coletiva e planejada. (SME, GOIÂNIA, 2004c, p.158)

3.2.4. Tempo para estudo individual e coletivo, planejamento e outras atividades pedagógicas na escola

Do ponto de vista de compreender o trabalho dos professores para melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, há uma relação entre o tempo pedagógico, a organização do trabalho docente e a reestruturação da intervenção pedagógica.

Na medida em que há uma organização que permite a criação de horários de estudo e outras atividades pedagógicas na escola, pode-se perceber uma situação pouco ou quase nada comum na carreira docente ao longo da existência da Rede Municipal de Educação. A proposta político-pedagógica dessa gestão identificava essa situação como “(...) a reestruturação do tempo do professor na escola, que passou a prever horário de estudo e tempo para outras atividades pedagógicas.” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.158).

[...] os princípios que fundamentam o ensino organizado a partir dos tempos da vida, significa mudar a lógica que tem direcionado as ações pedagógicas: passar de uma rígida organização seletiva para outra que contemple a educação como uma prática social que respeite os tempos, os espaços, as vivências e a cultura dos educandos. (Idem, p.158).

Conforme o documento da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004c), houve um acréscimo no quantitativo de profissionais nos três Ciclos, com algumas diferenças: no primeiro ciclo – com o professor como referência, dinamizador e de educação física; no segundo e terceiro ciclos – com professores pedagogos e de disciplinas específicas. Essa forma possibilitou obter avanços na qualidade do trabalho no que se refere a uma disponibilidade maior de tempo para que os professores, na sua totalidade, pudessem estudar e planejar suas aulas, atender individualmente ou em pequenos grupos os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, atender famílias quando necessário, realizar atividades em duplas ou trios de professores ou outra forma de organizar e executar projetos de trabalho, de sorte que os estudantes pudessem ser atendidos em suas demandas por aprendizagem em situações que extrapolavam as práticas comuns em sala de aula.

A relação que se estabelece entre a organização do trabalho docente e o tempo na organização da escola está descrita em Soares (2002) como:

Trabalho docente coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas. Estabelecer momentos para encontros de professores é uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra na organização escolar instituída. Realizar trabalhos coletivos na escola requer não apenas uma alteração de todos os tempos que ali se produzem – os tempos dos alunos e alunas, dos professores e professoras, das disciplinas escolares, da coordenação, da direção etc. – mas também implica numa mudança de concepção sobre a prática docente. (p.141).

Dessa maneira, os coletivos de professores em cada ciclo podiam discutir a melhor forma de utilizar e dinamizar o tempo na escola, tendo como objetivo garantir que, efetivamente, outras formas de usar o tempo contribuíssem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Não havia normas rígidas sobre o uso do tempo, justamente porque cada escola, com suas características, seus sujeitos e suas histórias faria as adequações baseadas nas demandas e disponibilidades de cada conjunto de professores. Porém, apesar de não ser objeto deste estudo e nem ser possível afirmar sobre a efetividade da proposta e das orientações, a SME orientava acerca das formas que não contribuiriam, por exemplo, para organizar o horário de estudo. Todavia, não as limitava às reuniões entre professores e professor coordenador nem tampouco as utilizava com base em interesses meramente individuais. (SME GOIÂNIA, 2003c).

As possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico, realocando espaços e redistribuindo os tempos de trabalho pedagógico acrescidos do aumento do quantitativo de professores nas escolas, revelam que as práticas educativas dos professores poderiam ser modificadas, pois haveria tempo disponível para muitas mudanças. Com isso, o caminho para as mudanças na avaliação estava sendo redesenhado, com a criação de possibilidades de os professores reorganizarem o tempo e o trabalho docente. “A partir dessa estrutura, tornar-se possível direcionar o foco do trabalho para o desenvolvimento global do educando, considerando-se os interesses dos

educandos e as características de cada fase do desenvolvimento humano.” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.159).

3.3. A avaliação e o sentido social da escola

Qual deveria ser o sentido da escola para os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora? Para pensarmos o sentido da escola é preciso enxergar, de um lado, as disputas sociais e o acirramento dos indicadores das desigualdades, em que se escancaram os interesses da elite capitalista na sociedade brasileira e no mundo e, de outro lado, o ajuntamento de esforços para pensar esse sentido no campo das lutas sociais e da classe trabalhadora. Significa, portanto, identificar, reconhecer, compreender uma concepção de educação escolar que não se limite a instrumentalizar o cidadão para o trabalho, mas que, para além disso, seja uma

Concepção de educação [...] considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação racial dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. [...] ideais educacionais [...] completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro. (MÉSZÁROS, 2008, p.79).

Talvez devêssemos iniciar a tese com esses questionamentos sobre os sentidos da instituição escolar. Segundo Coêlho (2012), antes de tudo que for feito na educação, na escola, é preciso *perguntar qual é sua natureza e finalidade*. (p.60). Com o que estão preocupados os gestores do sistema, dirigentes das unidades educacionais, os professores da rede municipal quando entram para realizar seus trabalhos na secretaria e nas escolas?

Se não há clareza sobre como responder a essas questões, o resultado do processo ensino-aprendizagem se perde nas decisões de preenchimento de relatórios e avaliação externa do sistema com números e notas, num pragmatismo sem significado mediato ou imediato. Nesse caso, a

realidade e os interesses defendidos e definidos pelas ações da escola não se parecem com os interesses da classe social de que fazem parte os alunos. Será que a gestão da SME e os professores nas escolas tinham clareza da finalidade pela qual fizeram o que fizeram?

Qualquer reflexão sobre a escola na atualidade, mais do que em qualquer outra época, necessita considerá-la como instituição que tem a função de instituir, no humano, a faculdade do pensar, do pensar certo. Inauguramos tempos ameaçadores, reflexos do obscurantismo intelectual, que tende a limitar o pensamento crítico, a razão crítica, e mesmo a versão formal da razão pela barbárie nos assombra. Por isso, pensar a escola pública e refletir sobre suas ações para implementar um projeto político-pedagógico comprometido com a inclusão e a aprendizagem de todos, sobretudo daqueles alijados historicamente de uma carreira de sucesso escolar é o mesmo que “Pensar a educação como formação, é referenciar a escola como instituição que realiza seu projeto social centrado nas possibilidades constitutivas do humano em sua relação com os saberes.” (FURTADO, 2012, p.210).

A função social da escola pública nesse momento histórico do recorte temporal da gestão 2001-2004 assim como na atualidade tem a ver com a busca incessante de decidir que todos podem e devem aprender e criar as condições para que essa decisão se cumpra.

Os entendimentos presentes nos documentos da SME Goiânia são unânimes na denúncia de que, historicamente, a escola realizou segregação pelo contexto da classe social e da raça. Os mesmos documentos afirmam que existem dois projetos educacionais que se confrontam, sendo “(...) um excludente e seletivo e outro, que se pauta por princípios de solidariedade e inclusão.” (SME GOIÂNIA, 2002, p.09).

Os documentos da SME Goiânia (2001-2004) e as entrevistas apontam para uma escola cujo sentido mais significativo se traduz em muitas visões de vários autores da área educacional, entre os quais Coêlho (2012), quando afirma que

A sociedade precisa e tem o direito de contar com indivíduos formados no respeito ao que é de todos, aos princípios, valores e práticas constitutivos da vida comum, excelente, virtuosa, e que participem efetivamente de seu aperfeiçoamento. À medida que instituições tradicionais têm dificuldades de tomar parte na educação de crianças e jovens, aumenta a responsabilidade da sociedade na educação de todos, na e pela discussão e criação de formas de vida que não sejam definidas pela produção, nem pela busca do prazer, do dinheiro e do poder. Como meio, e não fim, o mundo material, a economia deve estar a serviço da vida em comum, no complexo e ambíguo movimento de permanente reconhecimento e afirmação de nossa condição humana. (p.27).

Para Cardoso Neto (2006), o maior sentido que a educação pode propiciar é o de criar, a partir da escola, formas de educar que facilitem o acesso a uma autonomia individual e a uma efetiva participação na sociedade.

Em outros autores²⁹, vamos encontrar referências que apontam para a necessidade de se fazerem mudanças dentro e fora da escola, tendo em vista a superação do fracasso social que desdobra no fracasso escolar e no fracasso das famílias desalentadas e ignoradas pelo Estado.

Sob uma lógica educacional seletiva, historicamente tem-se garantido o fracasso escolar como fenômeno social e histórico, que incide, sobretudo, nos alunos advindos da classe trabalhadora. Esses, desde o início de sua vida educacional, são constantemente ameaçados de exclusão e, em grande parte, são, efetivamente, excluídos. De outro lado, alunos advindos da classe dominante e estratos médios da classe trabalhadora têm acesso à escola e nela permanecem da educação infantil até a educação superior.

Acredita-se que, à medida que o projeto político-pedagógico da escola se compromete com a aprendizagem, mais distante vai ficando a idéia da avaliação como ameaça ao comportamento; mais distante vai ficando a idéia da reprovação como argumento de barganha entre professor e aluno; mais distante vai ficando o desrespeito ao direito inalienável do aluno negro e pobre exercer sua cidadania dentro e fora da escola. Dessa maneira, a gestão da SME (2001-2004) entendeu que não se prevê rupturas no fluxo interno da escola, dentro de cada ciclo ou entre os ciclos. Para os gestores, se a prioridade da organização do trabalho está no educando e na sua

²⁹ Patto; Arroyo; Paro; Saviani; Mészáros; Frigotto; Neves.

aprendizagem, o compromisso da escola deve ser com o sucesso de todos. (SME GOIÂNIA, 2002).

A professora Aurora Fidelis faz uma observação bastante pertinente e que se viu concretizar no processo de implementação da proposta de ciclos de formação na RME Goiânia: “Quando mexer na avaliação, vocês terão conseguido mexer na estrutura da metodologia do ensino e na aprendizagem”. Buscando sentidos para a escola, as críticas são inevitáveis, mas,

(...) mais do que uma crítica contundente à escola, é preciso pensar os novos acontecimentos e suas causas, estabelecendo relações com as possibilidades de modificações, de rupturas com o já instituído, pois todo pensamento está inserido num contexto permeado pela cultura. (FURTADO, 2012, p.210).

A política de avaliação conforme se estruturou na proposta pedagógica de ciclos não se consolidará tal qual foi pensada sem antes ocorrerem outras mudanças estruturais fundamentais. Esse é o entendimento da professora Walderês ao se referir ao poder do professor diante do aluno; às questões de classe social; às formas de o professor buscar ‘manter a disciplina’ e o controle da turma. Como contraponto, Coêlho e Guimarães (2012) citam que, frente à educação e à escola,

(...) não podemos perder de vista a dimensão sociocultural inerente e, portanto, constitutiva do trabalho educativo, bem como de todas as formas de pensá-lo e de realizá-lo. Como movimento civilizatório e de humanização de todos os homens, como *práxis*, a educação visa a elevar o gênero humano à excelência, *areté*, desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano. (COÊLHO E GUIMARÃES, 2012, p.326).

A professora Marta Jane esclarece que, ao sabor dos interesses de cada gestão municipal que substitui uma anterior, se revela aquilo que alimenta o cotidiano dos professores na escola de forma geral e aumenta as tensões entre “aquilo que se quer mudar com aquilo que os professores se permitem compromissar” para transformar.

Se uma nova gestão muda as concepções, isso não significa que vai mudar necessariamente as práticas. Pode ser uma ilusão pedagógica da contemporaneidade acreditar que, mudando as concepções de um projeto ou

de uma política, logo em seguida as práticas sociais também serão modificadas. Não há nenhuma garantia dessa relação e, menos ainda, não há mediações históricas que deem conta de estar junto às discussões sobre como materializar as mudanças que se quer. Assim desenvolveu seu entendimento a professora Marta Jane.

Portanto, a defesa é que não é possível que uma perspectiva de educação, de escola, que esteja comprometida com a aprendizagem de todos, que tal proposta político-pedagógica esteja à mercê de cada gestão da secretaria da educação, de cada governo. O que é fato, na busca de sentidos para essa escola, é que todas as tentativas, todos os objetivos, todas as intervenções objetivadas e feitas necessitam de um contingente grande de pessoas envolvidas e comprometidas na execução daquilo que as concepções apontam como necessidade de mudança.

A partir da reflexão feita pela professora Marta Jane, encontrar os sentidos da escola, nesse momento histórico, exige de nós muito mais do que novas práticas. Exige o reconhecimento da existência de uma “cisão” que está posta para a existência humana. Cisão que nasce e se mantém com a separação entre o teórico e o prático, entre o material e o não-material, entre a parte e o todo, entre o lógico e o histórico: a forma de produzir a humanidade na sociabilidade capitalista, sobretudo a forma de produzir a escola. Essas cisões anunciam quem pode e quem não pode; quem pode pensar e quem não pode pensar; quem deve fazer e quem deve obedecer; e a escola, nesse conglomerado de cisões, não é uma ilha solitária ou uma bolha isolada de tudo ou do todo.

São essas algumas contradições do sistema e da sociedade capitalista, sobretudo a contradição do pensar e do fazer, que aparece nos diversos momentos da implementação de um projeto político-pedagógico como o da escola organizada a partir dos ciclos de formação e desenvolvimento humano. A expressão de Lima (2002) vai permanecendo nos escritos uma vez mais como memória a se transformar em ideia e, em seguida, em prática, de que a “avaliação deve servir à formação humana, identificando processos, com seus avanços e com seus aspectos a serem superados.” (p.25-26).

O ponto de partida de qualquer processo avaliativo, seja dos gestores do sistema, dos gestores das unidades educacionais, dos professores ou dos alunos, parte de uma releitura do contexto e das conjunturas social, cultural, política e pedagógica da instituição e dos alunos.

O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado. (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p.326).

Estudar a proposta político-pedagógica da escola organizada por ciclos revelou-se um importante exercício de reflexão sobre quais fundamentos de uma escola na modernidade deveriam estar explícitos na forma escola que se escancara publicamente. Também possibilitou compreender que, entre limites e possibilidades, entre concretudes e inconsistências de idéias e estruturas organizacionais, a escola por ciclos de formação provocou, em diversas escolas da Rede Municipal de Goiânia, a necessidade de pensar no já feito, pensar no que se faz e avaliar para reordenar o que será feito.

Nós resistimos a concordar que a boa escola (COELHO, 2012) é aquela que reprova ou que prepara eficientemente para concursos e bons empregos, que enaltece os mais fortes em detrimento dos seus contrários, que reage autoritariamente ao comportamento 'indisciplinado' daquele aluno que está, nas entrelinhas, dizendo que necessita de outro ambiente escolar, de outros processos de ensino, de outras metodologias provocadoras de sua curiosidade, de outros formatos de avaliar sua aprendizagem de dentro e de fora da sala de aula e da escola. Não. Definitivamente, essa escola só é boa porque atende à lógica do mercado e da elite capitalistas e dos pseudoburgueses, que assumem a ideologia da classe social à qual servem.

Não concordamos com a crença de que a escola eficiente é aquela que está por vir para, com isso, ignorar a escola que há. Essas crenças "(...) decorrem de uma visão liberal que supõe ser a escola dotada, sempre, de predicados positivos." (ALVES, 2006, p.175).

Os documentos da SME Goiânia assim como as entrevistas apontam para a ação da gestão de criar subsídios para que o professor pudesse preparar formas de auxílio e novas possibilidades de aprendizagem a todos, mas, principalmente, àqueles que apresentam mais dificuldades.

Essa é uma questão bastante relevante para a organização de uma escola pública numa realidade capitalista marcada por profundas desigualdades, que se torna a única alternativa da classe trabalhadora para desenvolver potencialidades que todos os seres humanos detêm, tendo em vista apropriarem-se de oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e progressão social.

Faz sentido uma escola cuja avaliação difere daquela que enfatiza, exclusivamente, o domínio cognitivo do conhecimento, pois, embora a apropriação dos saberes, dos conteúdos escolares seja uma função da escola, é preciso criar uma dinâmica organizacional que permita a todos apreendê-los indistintamente. A avaliação pensada a partir dos ciclos de formação assume, assim, a prerrogativa de questionar a avaliação escolar vigente e de propor uma função da escola numa sociedade de classes. Sabe-se que, tradicionalmente, ela tem sido instrumento de discriminação e de seletividade, dotada de uma legitimidade aparentemente inquestionável. Segundo Lima (2003),

Pela autoridade intrinsecamente conferida à avaliação, ela serve como argumento, geralmente incontroverso, sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, assim como categoriza este nível de aprendizagem e desenvolvimento com o suficiente ou insuficiente, qualificado ou desqualificado, adequado ou inadequado. (p.19).

Não é possível que a avaliação escolar permaneça selecionando e excluindo sem que haja, na percepção dos sujeitos envolvidos, aquele comprometer-se com outros valores educacionais capazes de valorizar o ser humano independentemente de qualquer característica que o diferencie, como raça, etnia, classe social, gênero ou condição física/corporal.

Freitas (2003) afirma que os ciclos contrariam a lógica de organização escolar seriada e, especificamente, a sua avaliação, e que, por isso, os ciclos

já deveriam ser vistos com outros olhos. Nesse sentido, a contraposição que a avaliação nos ciclos faz é a defesa de uma forma de avaliar que não classifique para humilhar o aluno e nem o exclua ou contribua para sua exclusão do processo, mas que “com base no respeito aos tempos de desenvolvimento humano e incentivo a um espírito questionador, propositivo e solidário” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.167), possibilite, principalmente, àqueles alunos com histórico escolar de reprovações ou de dificuldades de aprendizagem, um ambiente, uma proposta e oportunidades que a escola seriada não pode garantir.

O sentido que a escola pode ter apresenta-se também na forma como a gestão da SME Goiânia (2004c) buscou capacitar os professores nas atividades formativas do CEPFE, para que o processo avaliativo - não se referindo apenas à avaliação - tivesse as características de ser: “diagnóstico, investigativo, processual, dinâmico, qualitativo, contínuo e descritivo.” (SME GOIÂNIA, 2004c, p.169).

Esse foi também o entendimento da professora Aurora Fidelis: que a política educacional de ciclos de formação tinha como finalidade interferir, de forma histórica e emergencial, no contexto do fracasso escolar. Ela acreditava que, com o passar do tempo, a proposta de ciclos e, especialmente, a questão da não reprovação não faria mais sentido como proposta, porque, se tudo desse certo, a escola internalizaria o novo entendimento sobre a função de ensinar para aprender e não para aprovar ou reprovar.

Após esses movimentos de análise, cruzamentos de dados, documentos e entrevistas, é possível compreender que a organização da escola por ciclos de formação com progressão continuada pode ser caracterizada como um avanço histórico nos modelos de organização escolar, porque anuncia, propõe e executa determinadas práticas comprometidas e consideradas como tentativa de superação histórica da dimensão sociopedagógica de uma escola seletiva e excludente para outra lógica de escola. (FREITAS, 2003).

Compreendemos que a avaliação é parte do trabalho pedagógico escolar e, como tal, necessita ser objeto de estudos e pesquisas, de forma que não responda isoladamente pelos números de repetência e de reprovação, que, conjugados a outros indicadores, traduzem-se no fenômeno do fracasso escolar.

A existência e o sentido da escola na modernidade, principalmente da escola pública, estão no objetivo de ensinar a todos, mas parece ingenuidade esperar que as formas metodológicas e didáticas utilizadas para atingir esse objetivo estejam cumprindo essa finalidade. Os estudos sobre a história da educação escolar no Brasil no século XX informam-nos que nem todos aprendem aquilo que se ensina na escola e por essa razão são reprovados.

Ademais, a responsabilidade pela reprovação, pela repetência e pela produção do fracasso escolar não pode ser atribuída, exclusivamente, à forma de organização escolar e aos professores, ainda mais se se desconsideram as condições do trabalho docente cada vez mais precarizadas e a intensificação desse trabalho tendendo à proletarização, ambos somados às dificuldades e limitações para desenvolver uma formação continuada em serviço e a lógica vigente que organiza as relações sociais sob a égide do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu caracterizar a organização da escola por ciclos de formação com progressão continuada como uma proposta que se dispõe a avançar com relação ao modelo de organização escolar anterior, porque se compromete com a superação da dimensão sociopedagógica de uma escola seletiva e excludente, propondo outra lógica de escola, portanto, de avaliação. (FREITAS, 2003).

A pesquisa teve como problema orientador compreender como se caracterizava a perspectiva de avaliação da escola organizada por ciclos de formação humana segundo a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia da gestão no período de 2001 a 2004. Nesse sentido, a pesquisa revelou importantes aspectos sobre a avaliação na implementação dos ciclos de formação em Goiânia, com nuances de semelhanças com as experiências das escolas Plural (MG) e Cidadã (RS).

O estudo permitiu uma compreensão sobre aspectos históricos e políticos do processo de desenvolvimento da escola pública no Brasil, no que se refere à sua capacidade de ampliar o acesso à escolarização quando o contexto sociohistórico a restringia a poucos. Mas também pôde expressar, de um lado, os movimentos e as lutas pela democratização da escola pública, e de outro, a constituição de uma escola que se caracterizaria através de perspectivas de organização e de avaliação dentro de uma lógica excludente e meritocrática.

Ao estudar e identificar a lógica e as concepções/práticas de avaliação da escola seriada e da escola por ciclos de formação estão presentes avanços, dificuldades, limites e possibilidades, que se confrontam pela inevitável constatação de uma particularidade histórica que manifesta-se política, administrativa e burocraticamente na realidade vigente.

Na investigação para conhecer as ações institucionais da SME Goiânia destinadas ao campo da avaliação, algumas peculiaridades precisam ser

destacadas. Entre elas, a compreensão de que havia, de fato, a necessidade de buscar mudanças e alterações no modelo de organização da escola seriada bem como na especificidade da lógica da avaliação.

As reformas educacionais nunca foram sinônimo de transformações estruturais nem na escola ou entre a escola e a sociedade. Portanto, não é possível esperar que uma reforma educacional modifique estruturas que foram e continuam sendo determinadas por valores e ideais de um sistema societário que não aponta para a redução de desigualdades nem para outra lógica diferente da acumulação de riquezas.

Dito isso, cabe-nos ressaltar que uma reforma nos parâmetros da organização escolar por ciclos de formação tal qual se conheceu nunca mobiliza apenas anseios, sentimentos e intenções unilaterais, mas reflete as contradições que são inerentes e próprias de uma particularidade histórica que bem conhecemos à luz do pensamento marxista.

Cabe-nos ressaltar que a implantação da lógica escolar por ciclos de formação nas cidades brasileiras, em especial em Goiânia-Goiás, reflete, em parte, os anseios de muitos educadores em construir e participar de uma escola mais democrática, mais dinâmica e com uma organização interna mais coletivizada e com melhores condições de desenvolver o trabalho pedagógico ao longo do tempo. Mas reflete também os limites e as dificuldades impostos pela realidade para uma intervenção político-pedagógica cujo conteúdo contesta a lógica da estrutura educacional histórica e vigente.

Sendo a avaliação com seus princípios e desdobramentos na prática escolar, um dos principais elementos que se destacam da proposta dos ciclos de formação da SME Goiânia, a prerrogativa de **flexibilização** do processo avaliativo como estratégia de enfrentamento do fracasso escolar criou duas realidades distintas na rede de educação. De um lado, com a não reprovação, criou a possibilidade de dinamizar o fluxo dos alunos com maior incidência de dificuldades para aprender, permitindo-lhes maiores chances de não serem excluídos; com os reagrupamentos, criou a possibilidade de redimensionar as estratégias didático-metodológicas, construindo experiências diferenciadas

para todos os alunos; com a vinculação da avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, criou a possibilidade de ampliar e diversificar a utilização de instrumentos de avaliação bem como de situações possíveis de serem utilizadas para avaliar, ampliar e aprofundar a relação entre objetivo e avaliação, conteúdo e método.

De outro lado, a não reprovação apresentou os limites de uma realidade não somente despreparada, mas, sobretudo, não disponível para uma mudança tão radical na forma de cancelar os resultados do trabalho dos professores, que mantiveram, na história de suas práticas, a prerrogativa da avaliação do conteúdo apreendido. A não reprovação apresentou também os limites de uma realidade que se organiza pela meritocracia como um princípio de extremo valor para as teses liberais tanto no campo do desenvolvimento humano quanto no da aprendizagem e da avaliação. A avaliação, segundo os ciclos de formação, ainda que concordemos com seus princípios, suas intencionalidades e suas razões sociais, políticas e humanizadoras, na experiência estudada da SME Goiânia, trouxe muitos conflitos entre professores e a gestão bem como entre essa e familiares de alunos.

Da não reprovação, reverberava-se no interior da rede municipal, rumores de não mais ser necessário avaliar, de não mais poder utilizar o instrumento prova e que os alunos saberiam que passariam de ano sem nenhum esforço. Frente a tudo isso, o maior dos desafios para a gestão da SME Goiânia era encontrar meios e estratégias na organização da escola para lutar contra o fracasso escolar, ampliar as condições da organização do trabalho pedagógico e, acima de tudo, de não aceitar a não reprovação sem aprendizado, pois os prejuízos sociais assumiriam outros contextos e se tornariam novos problemas.

Ainda que a gestão da SME Goiânia (2001-2004) tenha criado importantes experiências de formação continuada para fomentar, entre os professores, as informações e as referências teóricas sobre a necessidade de mudanças, a ideia de não reprovar teve forte influência no interior da rede, até criando rumores de que, com a chegada dos ciclos de formação, seriam extintas a avaliação e o uso da prova como instrumento. Isso também foi uma

consequência da dificuldade e da má compreensão do conteúdo da proposta político-pedagógica em sua gênese.

O estudo retrata também que, embora todas as experiências de ciclos de formação apontem para o enfrentamento do fracasso escolar, a experiência de Goiânia, pontualmente, apresentou uma compreensão de que havia e era necessário enfrentar também uma questão da classe social presente na formação seriada. Sobre essa questão compreendemos ser necessário aprofundar estudos e uma outra pesquisa específica, haja vista, a necessidade de ampliar os olhares e as escutas frente aos sujeitos da escola.

Conhecendo a proposta e a experiência de implementação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano da SME Goiânia (2001-2004) por dentro, no contexto e na sua execução, e analisando a efetividade da proposta de ciclos de formação assim como a sua perspectiva de avaliação, é possível afirmar, apesar do que sinalizaram as gestoras entrevistadas, sobre o tempo de amadurecimento de uma proposta, sua efetividade e sua possibilidade de êxito enquanto política educacional transformadora ou revolucionária para a classe trabalhadora depende não apenas do tempo de uma, duas ou três gestões municipais, como vivenciaram as experiências de Belo Horizonte e Porto Alegre, mas de um conjunto de múltiplas determinações externas à escola e situações que estão também dentro das escolas, que se materializam no trabalho docente com todas as características de um trabalho intensificado, precarizado e proletarizado, que contribuem para impedir que os professores consigam desenvolver um trabalho coletivo, orgânico e crítico na educação da classe trabalhadora.

Avaliar uma política no campo da educação quase nunca é uma tarefa fácil, justamente pelo esforço analítico e pela complexidade das múltiplas determinações históricas, isto é, por ser a realidade histórica objetiva e social, as mudanças previstas nas propostas político-pedagógicas que pretendem reduzir os índices de reprovação e repetência e, conseqüentemente, do fracasso escolar necessitam ser tratadas no campo da processualidade histórica, pois dependem das condições materiais para que ocorram.

Há, nesta pesquisa, diversas questões que mereceriam, cada uma, outro aprofundamento, pela riqueza de informações, pela quantidade de dados levantados e pela complexidade que é pensar processos educativos na escola pública numa sociedade capitalista com o nível de desigualdade e acirramento da divisão de classes como o Brasil. Este estudo cumpre uma etapa importante pela compreensão das mudanças necessárias, mas também das mudanças possíveis em cada tempo histórico observado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, S. M. *Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 152 f, 2009.

ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 4ª ed, Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, M.C.S.O; OLIVEIRA, S.M. Reconstruindo história e memória de alfabetizadoras no ensino primário em Minas Gerais. In: *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"* (8: 2009: Campinas, SP). Realizado de 30 de junho a 03 de julho de 2009, UNICAMP / organizadores : Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi. - Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009.

ARROYO, M. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*, Brasília, v.17, nº 71, p.33-40, Jan.2000.

AUGUSTO, M.H. Organização escolar seriada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AZEVEDO, J. C. Escola cidadã: políticas e práticas. Trabalho encomendado para a 23ª Reunião Anual da Anped, 23 a 28 de Setembro, Caxambu-MG, 2000.

BARRETTO, E. S. Sá; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, nº 42, p. 103-140, Aug. 2001. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de Julho de 2017.

BARROSO, J. (org.). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 18, nº 31, jul.-dez.2008, p.73-86.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015*. Versão preliminar. 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> Acessado em 21 de Agosto de 2018.

_____. *Constituição Federal de 1934*. De 16 de Julho de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acessado em 12 de março de 2018.

BRETAS, G. F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia-Go: Cegraf/UFG, 1991.

CARDOSO NETO, Odorico F. *O Sentido da Democracia e da Autonomia: a reinvenção da educação e da escola*. Goiânia, 2006. Tese (Doutorado) – UFG/FE/PPGE.

CARVALHO, J.M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COÊHO, I. M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

COÊLHO, I.M; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, nº 2, p. 323-339, jul/dez. 2012.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: a crítica ao neoliberalismo em educação*. 13ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

CURY, C.R.J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, O. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo-RS: UPF Editora, 2000.

FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____ A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 05 de Março de 2018.

_____ *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____ Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido e apresentado GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____ Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. V.16, nº 46, jan.| abr. 2011. p. 235-274.

FURTADO, R.M.M. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: COÊLHO, I. M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, S. C. O pensamento civilizador e a cultura historiográfica brasileira no século XIX. *Revista Fazendo História*. Natal: CCHLA – UFRN, v.1, nº 2, p.128-147, 2008. Disponível em <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/ea000716.pdf>. Acessado em 23 de Agosto de 2018.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p.30-41. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Acessado em 20 de Agosto de 2018.

KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LAMAS, F. L. *Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. Juiz de Fora/MG, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/630> Acessado em 18 de Fevereiro de 2018.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 1, p. 13-28, 2012.

_____ Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 nº 159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIMA, E.S. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. 3ª. ed, São Paulo: Editora Sobradinho107, 2002a. Coleção Fundamentos para a educação.

_____. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002b, Coleção Fundamentos para a educação.

_____. *Avaliação na escola*. V.1. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2003.

LINS, A. M. M. *A burguesia sem disfarce: a defesa da ignorância versus as lições do capital*. Tese de doutorado. Unicamp, Faculdade de Educação, 1992.

_____. *Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

LOCKE, J. & GORODICHT, C. Avaliando a avaliação na escola cidadã por ciclos de formação. In: *Cadernos Pedagógicos*, nº 19, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre/RS, 1999, p.79.

MACHADO, H. G. De res-publica e de república: o significado histórico de um conceito. *Cad. de hist.*, Belo Horizonte, v. 1, nº 1, p. 7-15, out. 1995. Disponível <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/1641/1727>. Acessado em 28 de Setembro 2017.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Ciclos de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, Ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

MARTINS, I.M. A atuação do professor itinerante e a construção do coletivo escolar: outras abordagens possíveis. In: *Cadernos Pedagógicos*, n.º 19, SME Porto Alegre/RS, 1999, p.21-37.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª ed. revista. São Paulo, Boitempo, 2011.

MIRANDA, M.G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 13 de Março 2018.

_____. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação* v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia-Go – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

OLIVEIRA, F. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. *Revista Reportagem*, Brasília, DF, n. 41, fev. 2003

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ORTEGA ESCOBAR, M. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física*. Tese de doutorado. FE – UNICAMP, Campinas, SP, [s.n.], 1997.

OYARZABAL, G.M. Escola por ciclos: a proposta da rede Municipal de Porto Alegre/RS. REXE: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. UCSC. Edición Especial, Vol. (1), nº 1, 2004, p.161-175.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999a.

PATTO, M.H.S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13, (35), 1999b.

PISTRAK, M. *A comuna escolar*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

ROCHA, M. B.M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. pgs. 119-138.

SÁ BARRETTO, E.S. e MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Revista Estudos Avançados*, 15 (42), 2001.

SANTOS, S. Vieira. *A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon* [manuscrito]: Tese de Doutorado, Goiânia/Go, PPGE/FE/UFG, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, julho de 2009, Ano I, nº 1, p. 1-15.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XX*, 2000. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/art1_3.html> Acessado em 11/03/18.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, D; et. al. (Orgs) *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

SAVIANI, D; et al. (Orgs). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Contemporânea)

SCHUELER, Alessandra F. M; MAGALDI, Ana Maria B. de M.. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, Niterói, v. 13, nº 26, p. 32-55, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acessado em 09 março de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SILVA, L. R. C. et all. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf Acesso em: 09 de outubro de 2017.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. *Novos Estudos. CEBRAP*, nº 85, Novembro, 2009, p.83-102.

SME/BH. *Desafios da formação*. Proposições curriculares ensino fundamental matemática rede municipal de educação de Belo Horizonte. Educação Básica - Escola Plural. Belo Horizonte: SMED, 2012.

_____ Escola plural - proposta político-pedagógica. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG, 1994.

_____ II Congresso político-pedagógico da rede municipal de ensino/ escola plural. Caderno 4 – Avaliação dos processos formadores dos educandos. SME, Belo Horizonte, 2002.

SME GOIÂNIA. Escola para o século XXI. SME, Goiânia, 1998.

_____ Portaria SME nº 205 de 08/07/1998. Implantação da Proposta Político-Pedagógica Projeto para o Século XXI. SME, Goiânia, 1998.

_____ Ações e concepções. SME, Goiânia, 2002.

_____ Reagrupamento: proposta de organização escolar para a superação das dificuldades de aprendizagem e estímulo das potencialidades de todos os educandos. Depto Pedagógico, DEFIA, Mimeo, SME, Goiânia, 2003a.

_____ O processo de avaliação na escola organizada a partir dos tempos da vida. Depto Pedagógico, DEFIA, Mimeo, SME GOIÂNIA, 2003b.

_____ Reestruturação dos tempos escolares: horário de estudo e de outras atividades pedagógicas. Depto Pedagógico, DEFIA, Mimeo, SME GOIÂNIA, 2003c.

_____ Considerações preliminares acerca da organização curricular a partir dos ciclos de formação e desenvolvimento humano. Depto Pedagógico, DEFIA, Mimeo, SME GOIÂNIA, 2003d.

_____ O processo de avaliação na escola organizada a partir dos tempos da vida. SME, Depto Pedagógico, DEFIA, Mimeo, SME GOIÂNIA, dez/2003e.

_____ Resolução, CME 214/2004. Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência. SME, Goiânia, 2004a.

_____ Relatório de gestão – Secretaria Municipal de Educação 2001-2004. SME, Goiânia, 2004b.

_____ Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (1): 145-174, jan./jun. 2004c.

SME/POA - Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação*: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3ª ed. Porto Alegre, 1998. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

_____ Cadernos Pedagógicos n.º 19, III Encontro das escolas por Ciclos de Formação. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre/RS, 1999.

_____ Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação*: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3ª. ed. Porto Alegre, 1998. (Cadernos pedagógicos, 9).

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa-Portugal: Moraes Editores, 1981.

SOARES, R.D. *Escola média no Brasil*: por que não unitária? 2001. Disponível em <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>> , Acessado em 10 de março de 2018.

SOARES, Cláudia C. *Reinventando a escola*: os ciclos de formação na escola plural. São Paulo: Editora Annablume, 2002.

SOUZA, Clariza Prado de (org). *Avaliação do rendimento escolar*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

SOUZA, K. M. F; SILVEIRA, Z. M. Os registros descritivos nos relatórios avaliativos da educação infantil: concepção formativa ou classificatória? *Saberes Pedagógicos*, Criciúma, v. 1, nº 2, julho/dezembro 2017, p.137-158.

SOUZA, R.F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J.S; SOUZA, R.F; VALDEMARIN, V.T. (Orgs). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Contemporânea)

SOUZA, R.F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 51, novembro/2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>> Acessado em 23 de Maio de 2017.

SOUZA, R.F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R.F; VALDEMARIN, V.T.; ALMEIDA, J.S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara-SP: UNESP; Faculdade de Ciências Sociais e Letras, 1998.

SOUZA, R.F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R.F; VALDEMARIN, V.T.; ALMEIDA, J.S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara-SP: UNESP; Faculdade de Ciências Sociais e Letras, 1998.

SOUZA, R.F; SILVA, V. L. G. S; SÁ, E. F.(Orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, S. M. Z. I; ALAVARSE, O. M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (org) e outros. *Questões de Avaliação Educacional*. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica). Campinas-SP, Komedi, 2003.

TAVARES, Arlete F. Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, Praia Grande/SP, Ano III, nº 6- Out.2009/Jan.2010, pgs. 01-08.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 39, nº 89, jan./mar. 1963. p. 8-16. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/estado.html>. Acessado em 15 de Julho de 2017.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.46, nº 104, out./dez. 1966. pgs. 278-287.

Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/formagist.html>.
Acessado em 10 de abril de 2018.

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

VALADARES, J.M. A fundação da escola plural. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 nº 162, p.1072-1098, out./dez. 2016.

VALDEMARIN, V.T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D; et.al (Orgs). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Contemporânea).

VELOSO, N. Avaliação nos ciclos de formação: limites e possibilidades. Mimeo. SME, Texto encomendado para o seminário de avaliação da RME de Goiânia, Goiânia, 2003.

VIEGA, Juliana G. A.B; GALVÃO, A. M. O. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. *Cadernos de História da Educação*, v. 11, nº 2, jul./dez. 2012.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de doutorado. FE/UNICAMP, 1993.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa/Portugal: Edições 70/Martins Fontes, 1978.

ZANARDINI, J.B. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis-SC, 2008.

ANEXOS

ANEXO I – Modelo do documento com sugestões de instrumentos, situações e circunstâncias a serem utilizadas pelos professores.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

SITUAÇÕES POSSÍVEIS PARA SEREM UTILIZADAS NA OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROCESSO AVALIATIVO.³⁰

- A relação que o aluno faz entre o que aprende na escola com o seu cotidiano;
- O domínio de conteúdos, os avanços, possibilidades e limites (dificuldades);
- A independência no desenvolvimento das atividades específicas;
- Os relacionamentos (respeito, ética e solidariedade), a participação, a responsabilidade (assiduidade e pontualidade), a autoconfiança, a compreensão das propostas de trabalho, posicionamento perante o grupo.
- A construção de conceitos simples e complexos;
- A leitura e interpretação do **mundo vivido** por eles (**sentido amplo**);
- A capacidade de comunicar-se e expressar-se com/sem desenvoltura;
- A(s) forma(s) de expressar suas idéias e interpretar as idéias dos outros;
- O conhecimento sobre os assuntos/temas dos projetos;
- A(s) forma(s) de operar com conceitos e conteúdos;
- A transferência da teoria estudada para a vida cotidiana;
- O **processo/trajetória** de construção do seu próprio texto;
- Sua percepção crítica sobre os temas e conhecimentos desenvolvidos;
- Sua compreensão sobre os problemas em discussão no agrupamento;
- A forma como utiliza argumentos nas suas conversas / intervenções;
- A maneira como observa e analisa os fatos, fenômenos, situações, etc. da realidade vivida dentro e fora da escola;

³⁰ Este material foi compilado de um documento elaborado por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia e compartilhado dentro da Rede para contribuir na qualificação do processo de reflexão e prática da avaliação escolar pelos professores dessa rede de ensino.

- As perguntas e propostas que lhe são comuns;
- Se utiliza diferentes recursos expressivos ou o mesmo tem algum preponderante;

POSSIBILIDADES DE INSTRUMENTOS QUE PODEM SER UTILIZADOS NO PROCESSO AVALIATIVO

- Observação e análise contínua da produção dos educandos como: relatórios orais e escritos;
- Auto-avaliação dos educandos (individual ou em pequenos grupos);
- Produções como: maquetes, cartazes, desenhos e pinturas, modelagem, colagem e cerâmica, construção de brinquedos com sucata/materiais alternativos, dramatização, peças teatrais, declamação de poemas e poesias, teatro de mímica, música, dança, linguagem e expressão corporal;
- Expressão escrita: prova como **mais um** instrumento de avaliação diagnóstica para reflexão e reorientação das práticas dos educadores;
- Produção de textos informativos, literários, poéticos, etc.;
- Conversas informais;
- Relatório de pesquisa de campo, observação de objetos, fatos e fenômenos;
- Atividades culturais, lúdicas e criativas (individuais e em grupo);
- Abordagens sobre filmes, documentários, músicas, clipes;
- Atividades extra-classe (passeios, passeatas, pedágios, etc);
- Provas objetivas, subjetivas como meio e mais uma forma de avaliar e não sendo fim em si mesma;
- Feiras científicas, culturais, mostras pedagógicas, workshops, excursões, etc.;
- Júri simulado, situações representativas das realidades dos educadores e educandos;
- Seminários temáticos e dinâmicas de grupo;
- Utilização de vídeos, gravações, fotografias, gravuras, esculturas, etc.

ANEXO II – Modelo da Ficha de Registro Avaliativo do Aluno.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

**DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA E DA
ADOLESCÊNCIA**

GRUPO DE TRABALHO SOBRE AVALIAÇÃO/2002

FICHA DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO(A) EDUCANDO(A)

Nome: _____ Data Nascimento :
____/____/____

Ciclo: I () II () III () Idade: ____ Anos Turno: _____

Ano: _____

Professores: _____

PARÂMETROS PARA COMPREENSÃO DA FICHA INDIVIDUAL

1. O Ensino Fundamental está organizado em Ciclos na RME respaldado na LDB 9394/96 e Resolução CME 266/29-05-1998

Ciclo I – Fase da Infância – contempla agrupamentos de 6, 7 e 8 anos;

Ciclo II – Fase da Pré-Adolescência – contempla agrupamentos de 9, 10 e 11 anos;

Ciclo III – Fase da Adolescência – contempla agrupamentos de 12, 13 e 14 anos.

2. A Organização da escola a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano requer a construção de uma proposta político-pedagógica que considera os diferentes ritmos de aprendizagens, assim como as dimensões social, afetiva, física e cultural dentre outras do ser.

3. A avaliação deve ser diagnóstica, qualitativa, processual (contínua) e realizada individual e **coletivamente**.

4. Na Organização em Ciclos de Desenvolvimento não deverá haver repetências/rupturas no processo, pois o foco está nas diversas ações pedagógicas que viabilizem, propiciem a aprendizagem e não a manutenção do não saber.

Quadro Orientador para Registro do Desenvolvimento

Afetivo – Cognitivo – Cultural – Físico – Social

Neste documento, o Conselho do Ciclo³¹ deverá registrar avanços, possibilidades e limites do(a) educando(a), sendo que neste último, indicará ações pedagógicas (formas alternativas de reagrupamento³², plano de apoio individual, encaminhamentos para atendimento especializado, outro) que proporcionem oportunidades de superação do(s) limite(s). Todos os aspectos seguintes deverão ser contemplados na ficha de registro de aprendizagens.

ASPECTO SOCIALIZAÇÃO/ INTERAÇÃO NOS GRUPOS	Neste aspecto deve-se identificar a(s) forma(s), o(s) momento(s) em que o(a) educando(a) interage no espaço educativo (sala, ginásio, quadra, pátio, corredores, passeios e outras vivências). Refere-se à socialização que o(a) educando(a) consegue exprimir através de suas ações e relações com respeito e limites junto a colegas, professores, coordenadores e funcionários em geral.
ASPECTO DA PARTICIPAÇÃO/ ENVOLVIMENTO/ INICIATIVAS	Neste aspecto estamos pensando na participação e iniciativas para o apreender, a autoconfiança nas tentativas, a criatividade para produzir formas alternativas de soluções de problemas, a adesão às propostas das atividades, o reconhecimento dos objetivos propostos e sua capacidade de argumentação sobre suas idéias.
ASPECTO COGNITIVO	Neste aspecto, para elaborar a síntese descritiva do desempenho do educando nas diversas áreas do conhecimento, servirão de referencial a proposta curricular da escola, projetos e a listagem dos objetivos a serem trabalhados com a turma durante o período. Fazem parte desses referenciais: o processo de construção do seu próprio texto; a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido; capacidade de formular questões acerca do objeto de conhecimento; capacidade de construir novos sentido/significados a partir das informações trabalhadas; capacidade de organizar sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas, etc.
ASPECTO DE SUAS RESPONSABILIDADES/ COOPERAÇÃO	Neste aspecto, estamos considerando que o(a) educando(a) possui um conjunto de responsabilidades junto ao coletivo dos seus pares da sala, da escola e dos educadores. Pensa-se também que a forma como suas ações, palavras e julgamentos são encaminhados, revela suas intenções, desejos, expectativas diante do processo educativo e sua capacidade de ajudar a construir as aprendizagens de seus pares.

³¹ Refere-se à reunião do coletivo de profissionais da escola que tem por finalidade discutir os avanços, dificuldades dos educandos e planejar ações possíveis tendo como objetivo corrigir o curso das aprendizagens dos educandos, bem como, avaliar as ações de todos os sujeitos que participam e são objeto da formação humana.

³² Proposta de ações didático-pedagógicas que tem como foco a reorganização das turmas e educandos para ir superando as dificuldades e dar tratamento as dimensões a serem exploradas. Pensa-se que o cotidiano informa quando da realização do(s) reagrupamento(s) e a(s) forma(s) como pode se desenvolver.

ASPECTO DE SUAS POTENCIALIDADES/ TALENTOS/ DIMENSÕES A SEREM EXPLORADAS	Neste aspecto estamos considerando que o processo como se aprende não é único, que existem metodologias e ambientes diversificados, assim como a participação efetiva dos sujeitos na construção das aprendizagens. Com isso, consideramos que junto à(s) dificuldade(s) há também dimensões potenciais a serem exploradas para facilitar a apreensão dos saberes não compreendidos nas situações “cotidianas”. Considera-se apreensão como dimensões: o teatro, a dança, expressão e linguagem corporal, a música, as composições artísticas, as dimensões da formação estética, do sensível.
--	--

SITUAÇÕES QUE OS EDUCADORES PODEM OBSERVAR PARA REGISTRAR DESCRITIVAMENTE

- A relação que o aluno faz entre o que aprende na escola com o seu cotidiano;
- O domínio de conteúdos, os avanços, possibilidades e limites (dificuldades);
- A independência no desenvolvimento das atividades;
- Os Relacionamentos, participação, responsabilidades, autoconfiança, compreensão das propostas de trabalho, assiduidade, pontualidade, posicionamento perante o grupo, entre outras situações.
- Todos os aspectos do Quadro Orientador deverão ser contemplados nesta ficha de registro de aprendizagens.

Ficha de Registro Descritivo das Aprendizagens – Avanços e Dificuldades dos Educandos – Tomando como Referencial os Objetivos de cada Projeto de Trabalho Desenvolvidos por Bimestre.

Assinatura dos(as) Professores(as)

Coordenador(a) Pedagógico(a)

FICHA DE REGISTRO PARA : OBJETIVOS – PROJETOS – CONTEÚDOS (BIMESTRAL)

A Unidade Escolar registrará os objetivos, os projetos e os conteúdos desenvolvidos (por bimestre)
PROJETOS e OBJETIVOS:
Conteúdos por área do conhecimento desenvolvido em cada ciclo: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Português ou Língua Portuguesa e Língua estrangeira.

Esta ficha não deverá ser preenchida para todos os educandos(as), mas apenas uma por turma, sendo que em caso de transferência deverá ser atualizada e emitida para acompanhar o(a) educando(a) para a escola de outro sistema ou do mesmo sistema. Evita-se que os professores(as) tenham que repetir tudo em cada ficha.

Assinatura dos(as) Professores(as)

Coordenador(a) Pedagógico(a)

PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

FICHA DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO(A) EDUCANDO(A)

Nome: _____ Data Nascimento : ____/____/____

Ciclo: I () II () III () Idade: ____ Anos Turno: _____

Ano: _____

Professores: _____

Ficha de Registro Descritivo das Aprendizagens – Avanços e Dificuldades dos Educandos – Tomando como Referencial os Objetivos de cada Projeto de Trabalho Desenvolvidos por Bimestre.

Assinatura dos(as) Professores(as)

Coordenador(a) Pedagógico(a)

APÊNDICES

I – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DA TESE

Eu, Sérgio de Almeida Moura, estudante-pesquisador da 13ª turma do curso de Doutorado em Educação do PPGE/FE/UFG, orientado pela Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda, me sirvo deste instrumento, que foi elaborado tendo com a finalidade levantar informações sobre o processo de implementação da organização escolar por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Goiânia.

Essa entrevista é a parte da pesquisa que tem como objetivo identificar, descrever e analisar a política de avaliação presente na proposta pedagógica e nas orientações da SME às Unidades Educacionais da RME de Goiânia, proposta no período da gestão 2001-2004.

Desde já agradecemos e informamos que todas as informações aqui registradas serão objeto de rigoroso tratamento na transcrição para que em seguida possa ser revisto e aprovado por você. Outrossim, informamos ainda que trata-se de uma entrevista cedida de livre e espontânea vontade e que nenhum dado isolado ou no conjunto trará prejuízo à sua pessoa, sua imagem ou sua honra, sendo para isso, se necessário, anonimizado sua identidade. Informo ainda que o uso de toda e qualquer informação cedida nesse instrumento, será para uso único e exclusivo desta pesquisa de tese de doutoramento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA E GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada (A lógica de avaliação dos Ciclos de Formação da RME de Goiânia (2001-2004): seus avanços e impasses no confronto com a avaliação tradicional) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, o pesquisador (Sérgio de Almeida Moura e sua orientadora envolvidos na pesquisa) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
4. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (Sérgio de Almeida Moura), e após esse período, serão destruídos e,
5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Para contatar o pesquisador pelo fone/whatsapp (62) 9. _____

Goiânia, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

II – Roteiro de entrevista semi-estruturado

1 – Roteiro das entrevistas

- 1- Como gestora da Educação do município de Goiânia entre 2001 e 2004, como foi tomada a decisão de dar prosseguimento à política de escolas organizadas por ciclos de formação?
- 2- Quais os principais desafios encontrados na RME de Goiânia na implementação da proposta pedagógica?
- 3- Como a gestão enfrentou esses desafios, o que distinguiu as ações da gestão neste enfrentamento, em particular com relação à formação continuada e outras ações junto a professores e gestores?
- 4- Qual é a sua avaliação hoje, sobre os acertos e desacertos da proposta de ciclos em sua gestão?
- 5- Na sua compreensão, quais foram os desdobramentos da escola organizada por ciclos após a sua gestão?
- 6- Em linhas gerais, no seu entendimento qual era a lógica de avaliação dos Ciclos de Formação da RME de Goiânia na gestão 2001-2004?
- 7- Sobre a concepção de avaliação prevista na proposta de organização por Ciclos, o quê você nos aponta como avanços, retrocessos e desafios para a qualidade do ensino na escola pública?
- 8- Qual foi o papel exercido pelos gestores e professores da RME no encaminhamento das decisões no campo da avaliação?
- 9- Como a gestão tratava as situações de rejeição da lógica de avaliação pelos professores/escola?
- 10- Quais as possibilidades de uma lógica de avaliação presente nos ciclos se consolidar na escola pública?