

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA DE 1998 A 2010**

MARCOS SILVA

GOIÂNIA

2011

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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), 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

Autor (a):	Marcos Silva		
E-mail:	marcoshardyinfor@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Uma análise da proposta pedagógica da avaliação da aprendizagem no contexto dos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 1998 a 2010		
Palavras-chave:	Ciclos de Formação; Avaliação; Políticas Públicas.		
Título em outra língua:	An analysis of pedagogical assessment proposes in Educational Cycles of Goiania's Municipal School System between 1998 until 2010		
Palavras-chave em outra língua:	Formation cycles; Evaluation; Public Polices		
Área de concentração:	Qualificação de professores de Ciências e Matemática		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	15/06/2011		
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática		
Orientador (a):	Sandramara Matias Chaves		
E-mail:	sandramara@prograd.ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ ☒ **total** ☐ **parcial**

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____

☐ Outras restrições: _____

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

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 20/09/2011

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA DE 1998 A 2010.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves

GOIÂNIA

2011

Dados de Catalogação Internacional na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Silva, Marcos.
S586a Uma Análise da Proposta Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem no Contexto dos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Educação em Goiânia de 1998 a 2010. [manuscrito] / Marcos Silva. - 2011.
102 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandramara Matias Chaves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, 2011.

Bibliografia: p. 97-99.
Apêndice.

1. Ciclos de formação. 2. Avaliação. 3. Políticas públicas. I. SILVA, Marcos. II. Universidade Federal de Goiás. PrPPG. III. Título.

CDU: 371.26:981.73

Bibliotecária: Jacqueline P. Mota – CRB1/2069

BANCA EXAMINADORA

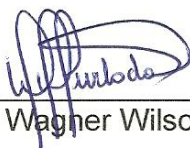
Dissertação defendida e aprovada em 15 de junho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Sandra Maria Matias Chaves /FE/UFG.
Orientadora



Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi /PUC-GO



Prof. Dr. Wagner Wilson Furtado /IF/UFG.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Sandramara Matias Chaves, pelos momentos dedicados a minha orientação, que possibilitaram a concretização desse trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática que contribuíram de maneira sistemática durante minha formação acadêmica, em especial os professores Juan, Paulo, Agustina, Dalva e Wagner.

À amiga Jane Darley que sempre me auxiliou nos momentos que precisava.

À amiga Ivone que contribuiu muito para organização das ideias da pesquisa.

A todas as pessoas envolvidas nas entrevistas, os Secretários, Diretores e Coordenadores.

À professora Márcia Carvalho, que colaborou muito na organização da coleta de dados na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A toda equipe do Departamento Pedagógico (DEPE) da Rede Municipal de Goiânia, que sempre me recebeu muito bem.

Aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia que contribuíram com suas entrevistas e me incentivaram durante o percurso.

A todos os Coordenadores das Unidades Regionais de Educação (URE) que organizaram as escolas para que eu pudesse visitar.

Aos professores, Wagner Wilson Furtado e Elianda Figueiredo Tiballi, por suas contribuições durante a minha qualificação.

À minha esposa e à minha filha, que foram pacientes durante esses dois anos de mestrado, onde os meus caminhos não foram fáceis e tive que contar muito com a compreensão das duas.

Finalmente a DEUS, por ter me dado forças para concluir o mestrado.

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando.

Cipriano Luckesi

Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler as linhas: é necessário ler nas entrelinhas.

Demerval Saviani

RESUMO

A presente dissertação aborda a temática da avaliação no contexto dos ciclos de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás. A proposta de investigação foi direcionada basicamente para as seguintes indagações: Como gestores e professores compreendem a proposta dos ciclos de formação e avaliação da aprendizagem? Quais as características da proposta de avaliação para Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME)? Quais as dificuldades e os avanços que os professores identificam na proposta de avaliação no contexto dos ciclos de formação? Ao buscar respostas para essas questões, pude formular o objeto da pesquisa pautado nos seguintes termos: identificar a compreensão de gestores e professores sobre ciclos de formação e avaliação da aprendizagem. O objetivo geral da pesquisa foi compreender a proposta de avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação na RME e seus aspectos pedagógicos na concepção de gestores e professores no período de 1998 a 2010. A metodologia foi direcionada por uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, na qual investigamos a avaliação no contexto dos ciclos. Para realizar a pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas com gestores e professores da RME, além de análise documental das diretrizes e propostas político pedagógicas do período abordado. As fundamentações teóricas se apoiaram, principalmente, nas concepções de avaliação de Cabrera, Chaves, Hoffmann, Rosales, Luckesi, Dalben, Tiballi, dentre outros. A investigação explicitou que, tanto na visão de gestores quanto de professores existe um entendimento da proposta de forma coerente com as diretrizes curriculares da RME. Foi possível detectar as principais dificuldades e avanços dos processos avaliativos nesse sistema de ensino. Um dos fatores agregados a essa realidade, foi o fato de que os professores não participaram do processo de implantação dos ciclos, o que ocasionou e ainda gera bastante resistência principalmente nos aspectos referentes à avaliação.

Palavras-chave: ciclos de formação; avaliação; políticas públicas.

ABSTRACT

The main subject of this dissertation is assessment in Educational Cycles in Goiânia's Municipal School System. The investigation was directed basically for these questions: how school managers and teachers understand the Cycles of evolution's proposal and the assessment of learning? What are the characteristics of the assessment proposal for Goiânia's Municipal School System? What are the difficulties and improvements identified by teachers on the assessment proposal in the cycles of evolution context? On the way to get answers for those questions, could raise the research's object based on this terms: identify the understanding of Scholl managers and teachers about Educational Cycles and assessment of learning. The main objective of this research was understand the Educational Cycles assessment of learning proposal in the Goiania's municipal school system and their pedagogical aspects in the school managers and teachers point of view from 1998 to 2010. The methodology was based on a qualitative approach, as a case study, that investigated the assessment in the context of the Educational Cycles. To conduct the research was used as tool for data collection semi-structured interviews with School managers and teacher from Goiania's Municipal School System and document analysis of guidelines and educational policy proposals of the period covered. The theoretical foundations relied mainly on conceptions of assessment from: Cabrera, Chaves, Hoffmann, Rosales, Luckesi, Dalben, Tiballi among others. The research shows that there is an agreement between both school managers and teacher's point of view and the curriculum guidelines of Goiania's Municipal School System. It was possible identify the mainly difficulties and improvements on the evaluation's process in this education system. One of the factors added to this reality, was the fact that teachers did not participate in the implementation process of Educational Cycles, which caused and still causes a lot of resistance to the proposal especially in aspects related to assessment.

Key Words: Formation Cycles, Evaluation, Public Policies

SUMÁRIO

SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	17
METODOLOGIA DA PESQUISA	17
1.1 Abordagem Metodológica.....	17
1.2 Os participantes.....	19
1.3 A Coleta de Dados	22
1.4 Análise dos dados	24
CAPÍTULO 2	27
CONTEXTO HISTÓRICO.....	27
2.1 Concepções e fundamentos dos ciclos de formação	27
2.2 Implantação da escola organizada por ciclos de formação em Goiânia.....	31
2.3 Documentos norteadores da proposta de ciclos de formação.....	37
CAPÍTULO 3	46
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	46
3.1 Histórico da avaliação	46
3.2 O ato de avaliar na perspectiva de uma avaliação inovadora	50
3.3 A avaliação no contexto da proposta dos ciclos de formação da SME/GO	59
CAPÍTULO 4	66
A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NOS CICLOS DE FORMAÇÃO EM GOIÂNIA E SUA REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA PERSPECTIVA DE GESTORES E PROFESSORES.....	66
4.1 Categoria 1: O ensino organizado em ciclos de formação.	66
4.2 Categoria 2: A avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos em Goiânia: aspectos políticos e pedagógicos.....	74
4.3 Categoria 3: As dificuldades e as superações da avaliação no contexto dos ciclos de formação.	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	102

SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DEFIA	Departamento de Ensino Fundamental da Infância e Adolescência
DEFAJA	Divisão de Educação Fundamental de Adolescência Jovem e Adulto
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEPE	Departamento Pedagógico
DIEP	Divisão de Estudos e Projetos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IEG	Instituto de Educação de Goiás
IES	Instituições de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SME/GO	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UFG	Universidade Federal de Goiás
URE	Unidade Regionais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
RME	Rede Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O presente trabalho inscreve-se nas discussões que têm como objeto os ciclos de formação e a avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), denominada a partir de agora, simplesmente, como rede. Os ciclos de formação, segundo conceito pedagógico atual, têm sido definidos como uma nova maneira de organizar e pensar o ensino e o currículo, assim como de respeitar o tempo de desenvolvimento dos alunos, agrupando-os não mais por séries, mas conforme ritmos de aprendizagem e tempos de ser crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

O conceito atual de ciclos de formação, no discurso acadêmico, tem grande concordância. Para Arroyo (1999), por exemplo, “não são mais uma proposta isolada de algumas escolas, a nova LDB os legitimou e estão sendo adotados por muitas redes escolares”. Krug (2001) define a organização dos ciclos da seguinte forma:

O ensino fundamental que se organiza em Ciclos de Formação enturma as crianças e adolescentes de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e a adolescência e se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes (KRUG, 2001, p. 11).

A organização do ensino em ciclos de formação, no que tange os aspectos pedagógicos, vem para questionar, dentre muitos fatores, as práticas avaliativas. O que se propõe na proposta dos ciclos é que o aluno passe a ser avaliado por outros critérios além da nota que se torna mero elemento estabelecedor de um valor para o aluno. Nessa proposta, o professor deve avaliar os alunos considerando suas peculiaridades e diferenças. Questionei-me, em diversas ocasiões, se esta era uma proposta possível e como colocá-la em prática nas condições que temos para a educação em nosso país.

Essa avaliação diferenciada despertou-me interesse principalmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Influenciado por reflexões nesse sentido, é que decidi por estudar a avaliação no sistema de ciclos, avaliação essa idealizada para refletir o conhecimento, as habilidades e competências que o aluno adquiriu durante o período escolar.

Minha pretensão foi a de investigar justamente esse novo olhar sobre os processos avaliativos e verificar sua compreensão na visão de gestores e professores. Este estudo permitiu também aprofundar a temática da avaliação e refletir sobre a minha prática docente.

Durante muito tempo, e ainda em certos cenários da nossa atualidade, a prática pedagógica voltou-se apenas para a realização de provas, como uma espécie de treinamento para a aprovação no fim do ano letivo, e para a aprovação no vestibular, que era na verdade o objetivo final de todo esse “treinamento” ao longo da vida escolar. Nas palavras de Luckesi (2006, p. 18): “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Conforme as reflexões de Luckesi (2006):

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2006, p. 24).

Essa pesquisa teve origem nas minhas apreensões pessoais percebidas no desempenho de atividades como educador, em relação à forma como a avaliação é concebida no âmbito escolar. Muitas vezes pude participar dos conselhos escolares com outros professores, onde era possível observar o baixo rendimento escolar da maioria dos alunos. Esse quadro era de certa forma inaceitável, já que trago como concepção pessoal a avaliação com a função principal de servir o processo de ensino, e não de se tornar apenas um instrumento quantificador para verificar o desempenho dos alunos.

Após ler inúmeros artigos sobre a organização do ensino em ciclos de formação, observei que um de seus princípios consiste exatamente na proposta de uma avaliação diferenciada, que busca valorizar o processo de ensino-aprendizagem. Com o respaldo dessas reflexões, em sua maioria intrinsecamente polêmicas dentro e fora do espaço da escola, foi possível optar por pesquisar a avaliação e suas possibilidades de contribuição e influências no ensino.

A decisão por pesquisar sobre essa temática e estudar a avaliação dentro de um espaço de trabalho que não fosse o meu, proporcionaria a aquisição de um olhar crítico daquelas concepções de avaliação. Escolhi então, a Rede Municipal de

Educação de Goiânia que já vivencia uma proposta diferenciada de organização do ensino há mais de 10 anos. Este modelo surgiu com a expectativa de melhorar a qualidade da educação, principalmente nas séries iniciais. O foco maior da pesquisa é a avaliação diferenciada defendida pela proposta que possui, dentre outros, elementos mais qualitativos durante o processo.

Nesse contexto, para efeito desse trabalho, se colocam alguns questionamentos:

- Quais as características da proposta de avaliação para Rede Municipal de Educação de Goiânia?
- Como gestores e professores compreendem a proposta dos ciclos de formação e da avaliação da aprendizagem nos ciclos?
- Quais as dificuldades e os avanços que os professores identificam na proposta de avaliação no contexto dos ciclos de formação?

Essa avaliação diferenciada despertou-me interesse principalmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Influenciado por reflexões nesse sentido, é que decidi por estudar a avaliação no sistema de ciclos, avaliação essa idealizada para refletir o conhecimento, as habilidades e competências que o aluno adquiriu durante o período escolar.

Minha pretensão foi a de investigar justamente esse novo olhar sobre os processos avaliativos e verificar sua compreensão na visão de gestores e professores. Este estudo permitiu também aprofundar a temática da avaliação e refletir sobre a minha prática docente.

Tem-se assim, como objetivo geral deste estudo: Compreender a proposta de avaliação da aprendizagem nos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Educação de Goiânia e seus aspectos pedagógicos na concepção de gestores e professores no período de 1998 a 2010.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar as propostas político pedagógicas das gestões e a avaliação da aprendizagem nesse contexto.
- Identificar a concepção de gestores e professores sobre ciclos de formação e avaliação da aprendizagem.

- Identificar as dificuldades e /ou avanços na prática da avaliação nessa proposta de ensino.

Essa investigação, a que me propus, é relevante sobre vários aspectos. Primeiro, pelo fato da avaliação ser um tema bastante polêmico para muitos professores, e por depender da visão do professor ela pode contribuir positivamente para a formação do aluno ou repercutir negativamente nesse processo de ensino aprendizagem. Segundo, pelo fato do sistema organizado por ciclos de formação trazer uma nova vertente para o ensino e, em terceiro, por investigar a avaliação do ponto de vista político e pedagógico, ou seja, buscar compreendê-la segundo leis e diretrizes curriculares e concepções dos professores e gestores.

O propósito desse estudo é compreender a avaliação no contexto de uma proposta de organização do ensino, os denominados ciclos de formação. Para isto, utilizei como metodologia uma abordagem qualitativa, adequando sua natureza ao estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados utilizei entrevistas e análise documental. Para analisar os dados utilizei a técnica de análise de conteúdo.

Dessa forma, esse trabalho está composto de quatro capítulos com a seguinte configuração:

O primeiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos e os caminhos que percorri para coletar e sistematizar os dados. Identifico nesse momento os elementos que caracterizam o objeto de estudo. Justifico os procedimentos e critérios de escolha das pessoas envolvidas no processo que participaram da pesquisa, descrevendo os instrumentos de coleta dos dados utilizados. Por fim, faço uma breve descrição da análise dos dados coletados com base nas recomendações sobre a análise de conteúdo de Bardin (2009) e Franco (2008).

O segundo capítulo, apresenta as concepções de ciclos de formação. Nele descrevo o processo de implantação dos ciclos em Goiânia e os aspectos pedagógicos dessa nova organização do ensino. Para concluir, destaco as ações das gestões dos períodos de 1998 a 2010, pontuando os principais aspectos dessa nova organização de ensino.

No terceiro capítulo, contextualizo historicamente a avaliação e sua configuração nos campos políticos e pedagógicos. Além disso, resalto as características de uma avaliação inovadora que possibilitaram a compreensão do ato de avaliar sobre o olhar de diversos estudiosos tais como, Rosales (1992), Chaves (1993), Sacristán (1998), Vasconcellos (1998a), Hadji (2001), Luckesi (2006), Hoffmann (2008), que apontam para uma prática avaliativa diferenciada.

O quarto capítulo é a sistematização do meu trabalho. Nessa etapa, após ter concluído as transcrições das entrevistas e a análise dos documentos, organizei os dados coletados a fim de ampliar minha compreensão da pesquisa. O primeiro questionamento surgiu dos conceitos de gestores e professores sobre o sistema organizado em ciclos de formação. Essa análise foi discutida em uma categoria denominada, “O ensino organizado em ciclos de formação”, na qual evidenciei a forma que professores e gestores compreendem os fundamentos do ensino organizado por ciclos de formação. Outro tópico apontado mostra a compreensão de gestores e professores a respeito da avaliação nos ciclos. Nessa, elaborei a categoria “Avaliação da aprendizagem no sistema de ciclos em Goiânia: aspectos políticos e pedagógicos”. Nessa categoria, analisei a concepção de avaliação e o processo de ensino na visão de professores e gestores. Por fim, para completar o estudo da proposta de avaliação no contexto dos ciclos de formação em Goiânia e suas repercussões nas escolas da Rede, elaborei a última categoria: “As dificuldades e as superações da avaliação nos ciclos de formação”, pautado nos documentos e na visão dos professores e gestores.

As considerações finais apresentam a discussão ampla da temática. Busquei nos documentos e nas entrevistas a compreensão das questões a que me propus investigar.

Após percorrer todo o material oriundo da proposta dos ciclos na Rede e verificar suas fases de desenvolvimento, trago uma análise global sobre a pesquisa, que mostra as facetas dos processos avaliativos dentro de contexto que visa à formação plena dos alunos. Nesta etapa pude ter o privilégio de analisar a avaliação sistematizada nos documentos e na visão pedagógica contida nas falas de professores e gestores.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 Abordagem Metodológica

A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Tendo em vista que esta pesquisa nasce da necessidade de abordagens da realidade social que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos na articulação de uma determinada ação social. Nosso objeto de estudo, “A avaliação nos ciclos de formação”, foi investigada e consubstanciada com a visão de professores e gestores os quais por sua vez não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificadas. Deve-se buscar na parte, a compreensão e a relação com o todo, conforme a visão de Minayo (1993):

[...] Considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material (MINAYO, 1993, p. 25).

A investigação qualitativa em educação tem sido abordada em vários estudos, dentre eles, podemos destacar as contribuições de Bogdan e Biklen (1994, p. 48) que compreendem a descrição como uma das características essenciais para a pesquisa qualitativa, defendendo “que o mundo seja examinado com as ideias de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir direcionamentos, que nos permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Estudar o processo da avaliação em determinado meio através dessa abordagem de pesquisa possibilitou visualizar as diversas perspectivas do processo de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos em sala de aula. Na pesquisa qualitativa observam-se as seguintes características que corroboram com nosso estudo: a) a investigação descritiva, buscando valorizar as informações e as experiências dos professores no ciclo de formação.

b) o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos, procurando identificar a compreensão dos professores sobre a temática abordada. c) a análise dos investigadores, que avalia os dados de forma indutiva, de modo que a abstração sobre a compreensão sobre ciclos se evidencie a partir dos dados obtidos nas entrevistas; d) a importância vital do significado para as abordagens, buscando destacar a perspectiva dos professores e gestores da RME de Goiânia.

Complementando a caracterização da pesquisa qualitativa abordada por Minayo (1993, p. 26), a autora afirma que o desenvolvimento da pesquisa, ou ciclo da pesquisa se caracteriza como um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novos questionamentos.

Dentre as várias experiências de redes de ensino que adotaram o sistema de ciclos, optamos por investigar a proposta de avaliação da aprendizagem dentro do ensino organizado por ciclos de formação, somente no caso de Goiânia. Segundo Ludke e André (1986, p. 17), “[...] o estudo de caso pode ser simples e específico ou composto e abstrato como das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno”.

Dentre as principais características do estudo de caso, apontados por Ludke e André (1986, p. 18), identificadas em nossa pesquisa, citamos:

1. Os estudos de caso visam à descobertas.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam variedades de fontes de informação.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permite generalizações naturalísticas.
6. Estudos de caso procuram representar aos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Yin (2001, p. 19 e 20) aponta em quais situações da pesquisa qualitativa devemos utilizar o estudo de caso:

- políticas, ciências políticas e pesquisa de administração pública;
- sociologia e psicologia comunitária;
- estudos organizados e gerencias;
- pesquisa de planejamento regional e municipal, como estudos de plantas, bairros ou instituições públicas;
- supervisão de dissertações e teses nas ciências sociais – disciplinas acadêmicas e áreas profissionais como administração empresarial, ciências administrativas e trabalho social.

A pesquisa então se restringe ao estudo da avaliação de aprendizagem na proposta dos ciclos de formação, somente no caso da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

1.2 Os participantes

A execução da pesquisa inicia-se com a solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO), para que esta colaborasse com a pesquisa, fornecendo os materiais necessários para análise e os documentos que nortearam a proposta de avaliação dentro da proposta de ciclos e também a autorização para realização da coleta de dados.

O projeto foi apresentado para a Secretaria Municipal de Educação para que tomassem conhecimento da proposta e autorizassem sua execução. Na ocasião foi autorizada a participação dos funcionários e professores para colaborarem com as entrevistas aos quais foi garantido o anonimato e a privacidade das informações para uso na dissertação, através do Termo de Consentimento (TC).

Ao iniciar a coleta de dados, a rede estava em greve, este fato dificultou um pouco o encontro com os participantes da pesquisa, principalmente com os professores. No entanto, nem todas as unidades aderiram à greve, com isso foi possível visitar algumas escolas e conversar com as pessoas envolvidas na pesquisa.

Para a definição de quais profissionais deveriam ser escolhidos para participar das entrevistas inicialmente, adotou-se os seguintes critérios: escolhemos 10 professores da rede municipal de educação, sendo 5 com tempo de serviços prestados superior a 15 anos que trabalham desde o projeto inicial de implantação dos ciclos, e os outros cinco que entraram recentemente na Rede com no máximo 6 anos. Outro fator considerado na escolha dos sujeitos foi à formação inicial do entrevistado. Buscamos diversificar entre pedagogos e licenciados em diferentes áreas de formação.

Nas falas dos professores visamos à compreensão dos aspectos pedagógicos da avaliação dentro da proposta de ciclos de formação. Aos professores entrevistados, foi assegurado o sigilo das suas entrevistas bem como explicitando a contribuição destes para realização da pesquisa.

Dentre os gestores, foram três professores que ocupavam a pasta de Secretários Municipais, dois diretores de escolas, dois coordenadores e três funcionários da Secretaria.

Os 10 professores foram identificados por Professor 1 (P1) a Professor 10 (P10) de forma a garantir-lhes o anonimato. O mesmo critério foi utilizado para identificar os gestores que foram designados por Gestor 1 (G1) a Gestor 10 (G10).

Os Professores P1, P2, P3, P4 e P6, todas do sexo feminino e concursadas, estão na rede desde a implantação dos ciclos e foram selecionadas porque vivenciaram a experiência das três gestões do nosso estudo. O fato de esses professores estarem a mais de dez anos na Rede, contribuiu para compreendermos suas concepções pedagógicas durante todo o processo de organização desse sistema de ensino na Rede Municipal de Goiânia. Já os professores P5, P7, P8, P9 e P10 estão na rede no máximo há seis anos.

Um dos pontos levantados na entrevista era uma breve categorização dos sujeitos. O quadro abaixo traz algumas características dos professores e gestores tais como, o sexo, sua formação, seu tempo de serviço na rede e se trabalha em outra rede de ensino. Com base nas entrevistas montamos o Quadro 06 que sintetiza a características dos professores entrevistados.

Entrevistado	Sexo	Formação	Tempo de Serviço	Rede de Ensino
P1	F	Licenciatura em Biologia e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática.	19 anos	Municipal
P2	F	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	Municipal e Estadual
P3	F	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Língua Portuguesa e Pedagogia	18 anos	Municipal e Estadual
P4	F	Licenciatura em Biologia	18 anos	Municipal e Estadual
P5	M	Licenciatura em Matemática	6 anos	Municipal
P6	F	Licenciatura em Geografia	10 anos	Municipal e Estadual
P7	F	Licenciatura em Matemática	1 ano	Municipal
P8	M	Licenciatura em História	5 anos	Municipal e Estadual
P9	F	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	Municipal
P10	F	Licenciatura em Letras	3 anos	Municipal

Quadro 06: Professores entrevistados

No caso dos gestores selecionados, todos atuam ou atuaram somente na Rede Municipal de Educação. Apenas G3 possui Doutorado, G6, G7, G9 e G10 possuem mestrado, G4 e G8, especialização, e os demais possuem apenas o curso de graduação. Dentre eles, três foram nomeados Secretários Municipais da Educação, e quase todos os demais participaram do processo desde a implantação, pois os cargos de gestão são assumidos depois de um bom tempo de trabalho na rede, principalmente os cargos internos da SME, que são preenchidos por ex-diretores das unidades escolares. Sintetizamos as características dos gestores entrevistados no Quadro 07, descrito a seguir. Os gestores contribuíram para compreendermos os aspectos que envolvem a proposta da avaliação dentro dos ciclos de formação.

Entrevistado	Tempo de Serviço	Ocupação Funcional
G1	6 anos	Coordenador
G2	11 anos	Diretor
G3	4 anos	Secretário
G4	10 anos	SME
G5	14 anos	Diretor
G6	10 anos	SME
G7	18 anos	SME
G8	27 anos	Coordenador
G9	4 anos	Secretário
G10	6 anos	Secretário

Quadro 07: Gestores entrevistados.

No período inicial de contato com os entrevistados sempre procurei mostrar-lhes a importância de sua participação para a concretização do projeto.

Fui muito bem recebido por todos os entrevistados independente de sua ocupação na Rede, que contribuíram de forma satisfatória para concretização desse trabalho.

1.3 A Coleta de Dados

Análise Documental

Os documentos como fonte de pesquisa, proporcionaram uma visão sistematizada dos processos avaliativos dentro do ciclo. Analisar os documentos permitiu a verificação do processo de avaliação no projeto político pedagógico com os devidos apontamentos e desdobramentos das diferentes formas de avaliação propostas nas gestões do período pesquisado.

A análise documental busca a identificação de informações através de fatos com o uso de questões e hipóteses de interesse. De acordo com LUDKE e ANDRÉ, 1986: “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Dentre o material analisado, destacam-se: a Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI” (1998), Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação (2000), Relatório Gestão (1997 – 2000), Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004), Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2006) e Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008).

Entrevistas

As entrevistas possibilitaram um contato direto com os sujeitos da pesquisa, tanto professores que atuam em sala de aula, como gestores que elaboraram as propostas pedagógicas e diretrizes curriculares da rede.

A entrevista utilizada na pesquisa foi a semiestruturada. Esse tipo de entrevistas conta com questões preparadas pelo pesquisador, anteriormente, de forma a abranger os principais aspectos do tema pesquisado. Além disso, esse tipo de entrevista permite certa flexibilidade, podendo o pesquisador inclusive acrescentar outras questões, caso acredite que seja pertinente.

Segundo Ludke e André (1986 p. 34), “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Antes de começar as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, elaboramos um roteiro para coordenar os diálogos (Apêndices A e B). Fizemos um pré-teste com um professor da rede para verificar a coerência das questões o que possibilitou adequações devido à imensa gama de informações coletadas. A entrevista semiestruturada possibilitou um diálogo aberto deixando os pesquisados com liberdade para expressarem suas concepções sobre a temática abordada. Contudo, as questões previamente definidas foram apenas norteadoras para as entrevistas. Procuramos deixar os entrevistados exporem as suas ideias, lançando sempre que necessário, outras perguntas que buscassem maior amplitude nas respostas.

A fase inicial das entrevistas foi marcada por um período de conversa informal, com intuito de tranquilizar o entrevistado.

De acordo com Szymanski (2002, p. 30), durante a entrevista devem-se observar alguns aspectos, tais como, sempre considerar os objetivos da pesquisa, procurar ampliar as questões de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda, ter cuidado com o universo linguístico dos entrevistados e escolher o termo interrogativo, ou seja, questões que indagam o “por que”, de alguma coisa.

A maioria das entrevistas foi realizada durante o 1º semestre de 2010. Todas foram gravadas, foi garantido a todos o sigilo das informações e que após a coleta dos dados as gravações serão apagadas, para resguardar a privacidade dos entrevistados, sendo solicitado também que estes assinassem antes das entrevistas, um termo de consentimento (Apêndice C). O roteiro foi elaborado de forma que permitisse discutir questões políticas e pedagógicas. As questões do roteiro surgiram da análise bibliográfica dos documentos da rede e da leitura de artigos, dissertações e teses sobre ciclos de formação, além de se pautar nos objetivos propostos para esse estudo. As entrevistas buscaram investigar a visão dos professores e gestores sobre os aspectos pedagógicos da escola organizada em ciclos de formação, bem como a respeito da avaliação dos ciclos de formação.

A entrevista foi individual, realizada em local definido pelos entrevistados. Todos os 10 professores colaboraram na própria escola, três gestores na própria Secretaria Municipal de Educação, um gestor na Faculdade de Educação da UFG, dois no centro de Formação de Professores, um em sua residência e três nas escolas. O registro das entrevistas foi realizado em gravação em áudio. À medida que foram realizadas, foram também sendo transcritas.

1.4 Análise dos dados

Para proceder à análise dos dados recolhidos sobre a temática, organizei todos os dados conforme as fases descritas por Bardin (2009, p. 121-127) que classifica as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como inquérito sociológico ou a experimentação, estrutura-se em torno de três pólos cronológicos, conforme descrevemos abaixo:

1. a pré-análise;
2. a exploração do material;
3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Durante vários dias, escutei as gravações das entrevistas, procurando nessa fase inicial captar as falas dos participantes envolvidos no processo. Observava na fala quando os entrevistados complementavam suas respostas, fazendo observações a respeito do tema pesquisado. Esse procedimento foi muito importante, pois pude perceber e captar elementos significativos para este trabalho. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A fase da exploração do material, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Na fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2009, p. 127).

A classificação dos elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos das analogias, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. A esse respeito Bardin (2009) comenta:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2009, p. 145).

Ainda, Franco (2008, p. 29) comenta que se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a principal etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Após avaliar as considerações descritas acima, o próximo passo foi a elaboração das categorias de análises que visam uma melhor leitura e interpretação dos dados coletados. Essas categorias são fruto também da revisão bibliográfica bem como dos materiais utilizados como fonte de pesquisa. Com isso, formamos as seguintes categorias, que serão analisadas no quarto capítulo:

Categoria 1: O ensino organizado em ciclos de formação;

Categoria 2: Avaliação da aprendizagem no sistema de ciclos em Goiânia: aspectos políticos e pedagógicos;

Categoria 3: As dificuldades e as superações da avaliação no contexto dos ciclos de formação.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO HISTÓRICO

2.1 Concepções e fundamentos dos ciclos de formação

A justificativa inicial para organização do ensino em ciclos apoiou-se na preocupação com a qualidade de ensino nas escolas públicas, devido aos altos índices de reprovação e evasão escolar que se observava nos sistemas escolares. Nas últimas décadas, a organização em ciclos de formação traz uma nova concepção de escola, que propõe romper com o modelo tradicional da organização por séries, segundo Oliveira (2005, p. 9-10), a proposta é fruto de um processo de reavaliação do ensino fundamental ocorrido em vários países europeus como Inglaterra, Espanha, Portugal entre outros e alguns países latino-americanos como Brasil e Argentina.

No Brasil, dentre as experiências reais de organização do ensino por ciclos, pode-se citar a experiência de Belo Horizonte em 1994, denominado Escola Plural que adota uma nova política pedagógica formulada em torno de eixos que buscam uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, conforme cita Araújo (2006):

Tal proposta de educação aponta como eixos norteadores: 1- democratização dos tempos escolares; 2- ensino baseado no trabalho coletivo; 3 - forma de organização curricular que busque as vivências do aluno associada ao conhecimento sistematizado; 4 - teorias de aprendizagem que fundamentam o processo de avaliação; 5 - reforço e recuperação; 6 - Composição de turmas (ARAÚJO, 2006, p. 33).

Outra experiência importante foi em Porto Alegre (1995), denominada “Escola Cidadã”. Após essas experiências a escola organizada por ciclos de formação ganha credibilidade e recebe a adesão de outros municípios e Estados, tais como: Mato Grosso (Projeto Terra, 1996), Distrito Federal (Escola Candanga, 1997), Belém (Escola Cabana, 1997), Blumenau (Escola Sem Fronteiras, 1997), Goiânia (Escola para Século XXI, 1998), dentre outros.

É importante destacar que em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que regulamenta o ensino por ciclos, conforme citado no artigo 23 da referida lei, parágrafo único descrito abaixo:

A educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A respeito do artigo 23 da LDB, 9.394 Krug (2001, p. 12-13) aponta para algum avanço no que se refere à flexibilização dos mecanismos de organização escolar da educação básica, no ensino organizado por ciclos ou, mais especificamente, ciclos de formação.

A educação organizada por ciclos de formação tem como concepção primordial o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ela surge como uma tentativa de reorganização do ensino. Cabrera (2006) destaca os princípios dessa proposta:

No modelo de ensino por ciclos de formação, respeitam-se os ritmos e a promoção da aprendizagem de cada indivíduo, considerando as diferentes idades. Os campos psicológicos e socioculturais de cada aluno são fatores de extrema importância nos processos de ensino e aprendizagem, sempre em consonância com as fases do desenvolvimento humano (CABRERA, 2006, p. 35).

A organização dos alunos privilegia as fases do desenvolvimento humano. Os alunos são agrupados por idade devido aos interesses que são pertinentes a cada faixa etária. Essa estrutura não é aleatória e possui fundamentação teórica, conforme afirma Krug (2001):

Fundamentalmente esse novo sistema de organização escolar, resultado de pesquisas sobre como as crianças e adolescentes aprendem, considera a importância das fases de formação do desenvolvimento humano para o trabalho com o conhecimento formal na escola. As fases de formação são referenciadas em estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, entre outros pesquisadores do desenvolvimento humano (KRUG, 2001, p. 13)

Uma das principais características da proposta de ciclos foi a implantação da promoção automática nas séries iniciais, que eliminou a reprovação escolar. Dentro dessa proposta, em uma perspectiva pedagógica, Mainardes (2001, p. 48) destaca as implicações positivas da organização por ciclos:

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 numero 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.

Entre as possíveis implicações negativas, Mainardes (2001, p. 48-49) alerta:

- a) pode ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas, sem preocupação com a elevação da qualidade de ensino e socialização efetiva do conhecimento.
- b) a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para estes programas poderá causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos, tornando-os totalmente desacreditados e de permanência insustentável nos sistemas de ensino;
- c) a ausência de trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão, acompanhamento e apoio aos professores, bem como de projetos pedagógicos consistentes, podem inviabilizar a efetivação de tais medidas ou, ainda, estimular a criação de práticas que visem a amoldar as novas orientações às práticas anteriores.

O modelo de ensino por ciclos de formação vem com uma nova visão, que busca a socialização entre os alunos, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem do indivíduo. A esse respeito, Araújo (2006) comenta:

A organização do ensino em ciclos de formação pretende oferecer elementos para a reconstrução da trajetória do tempo escolar, ultrapassando o ensino seriado e ordenado, assim, os tempos escolares de maneira mais flexível, favorecendo o trabalho com alunos de diferentes procedências, estilos ou ritmos de aprendizagem (ARAÚJO, 2006, p.35).

A discussão sobre os ciclos no âmbito social retrata a forma de agrupamento destes, onde os alunos são reunidos por idade, apontando os interesses de cada faixa etária. É importante destacar do ponto de vista social que os ciclos valorizam os sujeitos respeitando o ritmo de aprendizagem de cada educando. Nesta proposta,

o sucesso dos alunos é de responsabilidade do coletivo da escola e todos os integrantes têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, segundo Miranda (2005), a lógica dos ciclos se baseia no princípio da sociabilidade e não do conhecimento. Nesse sentido, a autora faz a seguinte alerta:

Pode-se afirmar que a organização escolar em ciclos propõe uma alteração de fundo no modo de conceber a escola: deixa de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento (princípio do conhecimento) para orientar-se por outra lógica que, na falta de um nome melhor, está sendo chamada neste artigo de princípio da sociabilidade, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a sociabilidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual devam pertencer constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo. O termo “sociabilidade” demarca, assim, um espaço/tempo de convivência representado pela escola (MIRANDA, 2005, p. 648).

A aprendizagem humana é social e cultural, necessita de troca de experiências, interação com o meio e o mundo, proporcionando assim condições para que o ser humano obtenha a compreensão dos sistemas simbólicos que o cercam e das práticas sociais e culturais. A proposta da educação no sistema dos ciclos na atualidade da rede em Goiânia traz como base esses preceitos:

[...] a proposta dos Ciclos considera as características dos educandos em suas diferentes idades e situações socioculturais e, à medida que os educandos alcancem objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas, propiciando a continuidade do processo de aprendizagem. Em síntese, a organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pressupõe o respeito ao processo de construção de conhecimento de cada educando (SME, GOIÂNIA, 2009).

As discussões acerca dessa nova modalidade de organização do ensino norteiam uma reflexão sobre as concepções e fundamentos da escola ciclada. Nesse sentido, observa-se que a lógica proposta dentro dos ciclos tem proporcionado muitos questionamentos no âmbito educacional. Conforme Freitas (2003), ela não é um lugar ingênuo, possui um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços. Nesse sentido, Freitas (2003) argumenta:

Tem-se dito que a função da escola em nossa sociedade é “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”. Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe (FREITAS, 2003, p. 14)

Após mais de 10 anos de implantação dessa proposta no sistema de ensino brasileiro, vários autores começam a fazer um balanço dessa organização de ensino. Dentre eles, pontuo as considerações de Libâneo (2008) a respeito dessa proposta:

Em relação aos ciclos de escolarização, o principal argumento de sua adoção no sistema escolar é de que se tem um período maior para consolidação das aprendizagens, à medida que se pode respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Com isso evita-se a repetência e a evasão escolar. Tal como outras inovações, o sistema de ciclos foi implantado na maior parte dos casos sem maiores cuidados com as práticas de ensino já em uso pelos professores, sem preparação das escolas e das condições físicas e materiais necessárias, sem rever profundamente as práticas de gestão escolar. Onde foi implantado, esse sistema não está correspondendo ao que se esperava em termos de efetividade das aprendizagens, ou seja, não está proporcionando qualidade de ensino. Após 12 anos dessa política curricular, o que sabemos é que alunos continuam saindo do ensino fundamental semi-escolarizados, ampliando a exclusão escolar e social (LIBÂNEO, 2008, p. 172)

As concepções da proposta de ciclos colocadas inicialmente são importantes, pois oferecem um novo olhar para educação. Contudo, pensar em uma estrutura que promova transformações nas práticas de ensino não é tarefa fácil. A implantação dos ciclos, contudo não foi sinônimo de transformação. O fato dos ciclos terem sido implantados nas escolas não significa que eles tenham conseguido mudar a realidade destas, pois as mudanças não acontecem por decretos, são resultados de transformações nas concepções de pais, alunos, e professores.

2.2 Implantação da escola organizada por ciclos de formação em Goiânia

A Rede Municipal de Educação de Goiânia iniciou a organização de suas escolas por ciclos de formação com o Projeto Escola para o Século XXI¹. O desenvolvimento desse programa ocorreu principalmente devido ao quadro marcado por dificuldades que resultavam no fracasso escolar do aluno e, em muitos casos, no não ingresso de várias crianças no sistema escolar. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica de 1998 (GOIÂNIA, 1998b, p. 6-7), foi feita uma avaliação da Rede e as escolas apresentavam os seguintes problemas:

¹ Em 1998, foi implantado o Projeto “Escola para o Século XXI”, que estabeleceu o Ciclo I em todas as unidades educacionais, o Ciclo II em 39 escolas e o Ciclo III em apenas 9 instituições escolares.

- repetência;
- evasão em turmas que funcionam no período noturno;
- alunos que não conseguem se alfabetizar;
- falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas;
- dificuldades no processo avaliativo;
- ausência de uma prática pedagógica mais voltada para as reais necessidades dos alunos;
- necessidade de acompanhamento sistemático pela SME;
- alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançadas;
- alunos que possuem desenvolvimento capaz de lhes garantir avanços extras sistemáticos;
- alunos em defasagem idade/série.

Segundo o documento oficial, a proposta tinha como objetivo iniciar uma solução para essa problemática verificada na rede. Devido a esse quadro, no ano de 1998, Goiânia vive uma série de mudanças na estrutura escolar da rede. Em 29 de maio de 1998, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE), através da resolução nº 266, em seu artigo 2º, autoriza às unidades escolares a organização em ciclos. No mesmo ano, a Portaria da Secretaria Municipal de Educação, SME nº 0205 de 08.07.98, artigo 1º, implanta a Proposta Político-Pedagógica consubstanciada no Projeto Escola para o Século XXI, pelo Secretário da pasta.

A justificativa do Projeto Escola para Século XXI evidenciava o combate ao analfabetismo, às elevadas taxas de evasão e repetência, como também a correção da defasagem idade-série e a garantia de acesso. O trabalho era de repensar a escola e concentrar-se na elevação da qualidade de ensino. A democratização do ensino básico é uma das diretrizes fundamentais na elaboração e implantação da proposta, cujo objetivo era criar uma escola referência para o século XXI acompanhada de: qualidade de ensino, democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar, gestão democrática, valorização e capacitação do profissional da educação.

As ações referentes à reformulação da proposta tinham como objetivo uma reforma no ensino básico que além de contemplar as inovações propostas pela LDB nº 9394/96, permitiria dentre outros: a adequação de currículos, capacitação de

profissionais da educação, adequação da rede física pela manutenção, reforma e ampliação das escolas e a gradativa implantação da informatização administrativa, bem como a instalação de laboratórios de informática para utilização do aluno.

A parte do projeto destinada às metas foi dividida em dois períodos. Primeiro 1998: implantação da primeira etapa da Escola para o Século XXI, que abrangeria de forma integral 39 unidades escolares, selecionadas criteriosamente, por adesão e especificidades do programa. A segunda parte abrange o período de 1999 a 2000: universalização do Projeto para demais unidades escolares a serem construídas, na expansão da rede. As definições das metas anuais para a universalização das medidas foram feitas a partir da experiência de 1998. O quadro a seguir demonstra o processo de implantação dos ciclos na Rede Municipal de Educação:

Ciclos	Série	Implantação
Ciclo I	1ª série	Alunos com processo de alfabetização já iniciado
	2ª série	Organização por idade
Ciclo II	3ª e 4ª séries	Organização por idade
Ciclo III	5ª e 6ª séries	Será implantado gradativamente
Ciclo IV	7ª e 8ª séries	Será implantado gradativamente

Quadro 01: Organização em ciclos proposta pela SME/ GO (Escola para o Século XXI, 1998, p. 31)

Segundo as diretrizes curriculares da RME de Goiânia (2000a, p. 4) no ano de 1998, após diversas discussões de uma equipe multidisciplinar para estudo e implantação da proposta o projeto foi implantado em 39 escolas da Rede Municipal de Educação, sendo os ciclos de formação e as classes de aceleração de aprendizagem as principais características deste.

Os ciclos foram implantados em 1998 na gestão do Prefeito Nion Albernaz, que justificava a opção do sistema organizado por ciclos de formação. Tal proposta foi defendida por acreditarem ser esta a melhor opção para o ensino em Goiânia.

A proposta político-pedagógica (GOIÂNIA, SME, 1998b), referente a esse projeto apresentava as diretrizes para os dois primeiros ciclos, com a seguinte configuração: a) apresentação em forma de carta aos professores; b) discussão geral sobre formação humana, escola e cidadania, reformulação curricular e ensino aprendizagem; c) reflexão sobre as áreas do conhecimento; d) princípio básico do

processo ensino aprendizagem; e) organização em ciclo de formação; f) salas de aceleração; g) proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo subdividido em quatro itens; projetos temáticos, projetos de ação pedagógica, projeto de apoio didático e projeto de avaliação. Conforme consta dessa proposta, no documento citado acima é afirmado que:

A organização do Projeto Escola para século XXI propunha a ruptura do antigo sistema seriado de ensino para um sistema de quatro ciclos de quatro anos, no ensino fundamental. Fazer opção por ciclos significa refletir sobre as dimensões sócio-políticas da escola, a partir do momento em se pretende garantir uma mediação transformadora, individual e coletiva, que permita a formação de sujeitos conscientes de seu papel histórico. Tal mediação deve considerar o caráter idiossincrático da aprendizagem. O processo de desenvolvimento e aprendizagem se dá de forma dinâmica e continua, em que cada pessoa desenvolve sua própria trajetória nos ritmos e tempos próprios (GOIÂNIA, SME, 1998b, p. 13).

A organização por ciclos proposto na rede se estruturava conforme o quadro demonstrativo a seguir:

1998	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
Ciclo I	Alfabetização, 1º e 2º	39	33.561
Ciclo II	3º e 4º		
1999	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
Ciclo I	Alfabetização, 1º e 2º	155	30.728
Ciclo II	3º, 4º e 5º	50	14.154
2000	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
Ciclo I	Alfabetização, 1º e 2º	155	31.682
Ciclo II	3º, 4º e 5º	50	14.177
Ciclo III	6º, 7º e 8º	9	2.009

QUADRO 02: Implantação dos ciclos na Rede.

Em 2002, na gestão do prefeito Pedro Wilson, a Secretária Municipal de Educação promoveu a reestruturação dos ciclos em I, II e III e a implantação destes em todas as escolas da rede municipal. Iniciou-se, assim, a terceira fase de implantação dos ciclos na RME, com expansão do ciclo II, em 2002, e do Ciclo III, em 2003, para todas as escolas. Nesse período, a SME/GO promoveu conferências, plenárias (regionais e microrregionais) e socialização de experiências com o propósito de discutir “as diferentes concepções de educação, avaliação, inclusão social, aprovação e reprovação, papel da escola, humanização do trabalho escolar,

entre outras questões” buscando refletir sobre “as concepções com base nos tempos da vida” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 23).

Uma característica desse período é que a periodicidade do registro descritivo², um dos instrumentos de avaliação dos alunos, passou de bimestral para trimestral a partir de 2003, com o objetivo de romper com os tempos tradicionais e ampliar o foco de análise da trajetória do desenvolvimento e da aprendizagem do educando, bem como da dinamização das ações pedagógicas.

Em 2005, na gestão do prefeito Iris Rezende, a Secretaria Municipal de Educação organizou a rede conforme estrutura descrita no quadro 03:

Ciclos	Fases do desenvolvimento	Idade
Ciclo I	Infância	6 a 8 anos
Ciclo II	Pré-adolescência	9 a 11 anos
Ciclos III	Adolescência	12 a 14 anos

QUADRO 03: Estrutura atual da organização dos ciclos na RME-GO.

A primeira fase da organização por ciclos, ou seja, o primeiro ciclo abrange crianças de seis, sete e oito anos e de acordo com as Diretrizes de Bases deve oferecer um espaço lúdico que facilite a expressão própria do educando, permitindo a promoção de atividades criativas, pesquisas, discussões em turmas, objetivando que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica. Nesse período são aplicadas as disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

O ciclo II corresponde à faixa etária de nove a onze anos. Sendo acrescentado nesse período o estudo de línguas estrangeiras. Na última fase do ciclo, o educando continua o estudo das mesmas matérias com a aquisição gradual de conhecimentos relacionados a estas.

As diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência promovem ações para aperfeiçoar o desenvolvimento dos ciclos na rede, conforme é apontado no próprio documento:

²No registro descritivo, o professor além de analisar a aprendizagem dos alunos (que descreve a evolução ou o retrocesso do aluno), considera também os aspectos afetivos e sociais dos alunos, estes fatores também compõem a estrutura da avaliação.

A proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da RME e, conseqüentemente, o seu currículo, é um caminho aberto que está sendo percorrido pelos profissionais da Rede. Esse novo momento de reflexão da SME e dos profissionais é mais um passo na consolidação de uma proposta pedagógica que tem como princípio o comportamento político e ético na construção de uma escola pública, de qualidade, para todos (GOIÂNIA, SME, 2008a, p. 19).

Nessa perspectiva, a educação deve proporcionar a compreensão dos fenômenos sociais, históricos culturais, objetivando romper com posturas etnocêntricas e os preconceitos arraigados na sociedade, expressos em mecanismos que dificultam ou mesmo impedem a permanência e o sucesso na escola de uma parcela significativa da população. A educação compreende também a superação das representações negativas e, portanto, discriminatórias acerca das minorias políticas (SME, 2008a, p. 19).

Conforme o artigo 2º da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.9394/1996), a finalidade da educação consiste no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda de acordo com esta lei, o ensino deverá colocar-se nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender e ensinar, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, padrão de qualidade, dentre outros. É importante, ainda, destacar que para atingir o objetivo estabelecido para o Ensino Fundamental (artigo 32), deve-se garantir:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de famílias, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social.

Após os estudos baseados na concepção de Vygotsky, Leontiev, Wallon e Luria, a equipe de gestores pertencentes à RME relata em suas diretrizes curriculares de 2009 a seguinte caracterização dos ciclos: uma sala de ciclo I deve ser um espaço lúdico facilitador da auto expressão onde se promovam atividades criativas, pesquisas, discussões em grupo, tendo como objetivo a dinamização da aprendizagem. Para tanto, o educador deve organizar o espaço e o tempo das

aprendizagens escolares.

No ciclo II as funções mentais superiores como atenção, memórias, percepção, entre outras, auxiliam no processo de aprendizagem, possibilitam a elaboração de conceitos, procedimentos e atitudes que facilitam a avaliação de outro e a auto avaliação.

Por fim, o ciclo III é a fase da vida caracterizada pela intensidade das emoções e da construção e reconstrução da identidade. O adolescente mergulha no questionamento de si mesmo com características singulares, confrontando se com a família, o grupo, a cultura e a sociedade, tentando descobrir-se único, ou seja, parte significativa de um todo construído historicamente. Nesse sentido, precisa estabelecer seus próprios valores ao ver o mundo sob sua ótica.

Um dos fatores que pode levar o educando a permanecer um tempo a mais no ciclo é não ter o mínimo de setenta e cinco por cento (75%) de frequência no ano letivo em que estiver cursando, de acordo com o inciso VI do artigo 24 da LDB: "o controle da frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação". O registro quantitativo, para coadunar com a concepção de um processo formativo precisa ser coerente e articulado com o registro descritivo do desenvolvimento do educando.

2.3 Documentos norteadores da proposta de ciclos de formação

Analisando os documentos de cada gestão, tais como, Diretrizes Curriculares, Proposta Político Pedagógica e os Relatórios das Gestões, verificamos as políticas adotadas pelos gestores durante o período da pesquisa. Dentre os documentos analisados, destacamos o Relatório de Gestão 1997-2000, Relatório de Gestão 2001-2004, Plano Municipal de Educação (Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004) e a Cartilha Educação 2009.

Na gestão de 1997 a 2000, do prefeito Nion Albernaz, observa-se o seguinte discurso relatado no documento oficial:

A educação constituiu-se nesta gestão em meta prioritária de governo, uma vez que não é possível o desenvolvimento brasileiro desconsiderando a necessidade do redimensionamento da educação básica, ordenando e reordenando os sistemas educacionais. É necessário criar condições para um ensino básico elevado, que devolva à clientela da rede pública a condição de cidadãos do mundo, situados num contexto no qual se constrói e luta pelo que se quer (GOIÂNIA, 2000b, p. 06).

O relatório deu ênfase que desde o princípio desta gestão, o Governo da cidade de Goiânia, “deu prioridade à educação com qualidade, realizando estudos com o objetivo de alcançar um padrão de excelência em suas escolas, por meio de uma Proposta Pedagógica clara, concisa e eficaz” (GOIÂNIA, 2000b, p. 06).

Inúmeros projetos foram implantados, tais como a reformulação da estrutura e organização do ensino fundamental em ciclos, implantação da aceleração da aprendizagem para o ensino diurno, principalmente para os alunos que estavam com defasagem idade/série; ações de gestão democrática, tais como, eleições dos diretores e fortalecimento dos conselhos escolares, informatização administrativa e educacional, parcerias e programas que pudessem gerar melhor infraestrutura nas escolas e ampliar o acesso à escola.

Acima de tudo, desenvolveram-se ações pedagógicas que pudessem garantir a permanência e o sucesso do aluno na Rede Municipal de Educação. No relatório de gestão 1997 a 2000, afirma-se que:

De 1997 a 2000 a Rede Pública Municipal passou por intensa reformulação através do Projeto Escola para o Século XXI com a intenção de superar os graves entraves relativos a evasão escolar, que apresentou em 1997 uma taxa de 14,71%. Ainda os altos índices de analfabetismo, a retenção escolar e a conseqüente distorção idade/série (em 1996 de 25,87%, segundo o MEC/INEP) foram desafios enfrentados com a nova Proposta Político-Pedagógica (GOIÂNIA, 2000b, p. 06).

As ações da Secretaria Municipal de Educação desenvolveram-se a partir de quatro Diretrizes Básicas, as quais nortearam vários projetos que permitiram a avaliação do trabalho educacional, e seu redimensionamento e a consolidação da Proposta Pedagógica “Escola para o Século XXI”. As diretrizes foram:

- a) qualidade do ensino;
- b) democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar;
- c) gestão democrática e
- d) valorização e capacitação do profissional da educação.

Segundo o relatório de gestão, no decorrer do ano de 1997, houve um trabalho intenso da Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de redimensionar a proposta educacional para o ensino público da cidade de Goiânia, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, e as demais diretrizes determinadas pelo MEC.

No período compreendido entre 1998 a 2000, buscou-se expandir e fortalecer uma nova concepção Político-Pedagógica do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental, visando a melhoria da qualidade do ensino público municipal, por meio da reformulação e implementação do currículo e do desenvolvimento de ações que possibilitassem às unidades escolares a formulação de um Projeto-Político-Pedagógico próprio, e aos Profissionais da Educação, subsídios teórico-metodológicos condizentes com esta nova organização do ensino.

No relatório de gestão do período de 2001 a 2004, do prefeito Pedro Wilson, consta que se buscou organizar de forma a garantir ao educando um lugar central no processo educativo, base necessária para a democratização da educação e, especialmente, das unidades educacionais. Ainda segundo o referido documento, essa mudança da lógica que orientou as ações pedagógicas significou passar de uma rígida organização seletiva (reprovação, ênfase no conteúdo) para outra fundamentada na concepção de educação como prática social que respeite o tempo, o espaço, a vivência e a cultura dos educandos. (GOIÂNIA, 2004, p. 03).

Nas suas diretrizes curriculares consta que a unidade educacional foi destituída do papel de aprovar, reprovar, selecionar e excluir para se tornar espaço de humanização, de socialização, de convivência, de aprendizagem, proporcionando assim a inclusão social.

Para viabilizar a democratização da educação considerou-se, também, aprofundar e ampliar a democratização de toda a Rede Municipal de Educação, pois, as relações de poder precisavam ser explicitadas e os canais de participação ampliados. Dentre as principais ações o relatório cita:

Democratizar a gestão significou compartilhar decisões e, no caso específico da instituição educacional, o envolvimento de pais, professores, funcionários e alunos e até outras pessoas da comunidade na administração educacional. Para a inclusão do aluno essa descentralização é importante porque quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da instituição educacional, a possibilidade de que dêem certo é bem maior. Além disso, a democracia também se aprende na escola. Os alunos, como cidadão, têm o direito de se organizarem e de opinarem sobre o que é melhor para eles (GOIÂNIA, 2004, p. 04).

Essa gestão estabeleceu, ainda, instâncias de participação, tendo em vista a construção do processo de inclusão social, no âmbito educacional. Considerando a participação democrática como uma das formas de superação de exclusão, o grupo

diretivo da SME definiu essa participação em dois níveis, que se completam conforme descrito no relatório (GOIÂNIA, 2004, p. 5-6):

1) O primeiro nível diz respeito à participação dos profissionais da Rede Municipal de Educação, agrupados em diferentes instâncias, na discussão e definição dos rumos a serem tomados, bem como na explicitação de experiências positivas no desenvolvimento de um projeto educacional democrático e popular e na superação dos obstáculos à concretização de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Assim, todos os profissionais da SME participaram de uma ou mais das seguintes instâncias de discussão e decisão:

- a) Grupo diretivo composto por todos os diretores de departamento da SME, Secretária de Educação, Chefia de Gabinete e Assessoria Especial, além das Chefias de Divisão de diretores de Unidades Regionais do Departamento Pedagógico que, em reuniões semanais, discutiram e encaminharam questões referentes à direção da Secretaria;
- b) Grupo diretivo ampliado composto por Diretores de Departamentos, Chefes de divisões, diretores de Unidades Regionais e professores encarregados das atividades de acompanhamento pedagógico da SME;
- c) Plenárias educacionais regionais e temáticas realizadas com diferentes agrupamentos, em diferentes momentos, de modo a contemplar todos os profissionais da rede educacional do município;
- d) Discussões ordinárias com o Conselho de Diretores da Rede Municipal de Educação – RME;
- e) Organização das trocas de Vivências Pedagógicas, instâncias de formação dos educadores, em um processo de socialização de experiências;
- f) Discussões periódicas com os diretores e coordenadores pedagógicos das unidades Educacionais, por regionais;
- g) Discussões periódicas com os Conselhos Escolares;
- h) Consultas e discussões com todas as RME (professores e funcionários) durante o ano de 2001, sobre o que deveria permanecer e mudar a curto, médio e longo prazo.
- i) Grupos de estudos dos dirigentes dos CMEIs, com encontros mensais.

2) O segundo nível se refere ao envolvimento da comunidade escolar, e do conjunto da sociedade, no processo de construção de uma proposta educacional para o município e de formas de aperfeiçoamento pedagógico e organização para execução dessa proposta:

- a) Conselhos Escolares e Conselhos Gestores: Esses conselhos foram criados como espaços fundamentais no processo de democratização da gestão, objetivando maior atuação da comunidade no cotidiano das unidades educacionais;
- b) Os educandos e as decisões coletivas nas unidades educacionais: A SME buscou viabilizar momentos de discussão com os estudantes da rede municipal, para a formação política e a organização representativa, estimulando - os a criação dos Grêmios Estudantis;

- c) Eleição de diretores/dirigentes: Para viabilizar uma gestão democrática;
- d) Escolha dos professores coordenadores das unidades educacionais pelos profissionais;
- e) Organização e participação em fóruns de educação.

Outro aspecto importante a ser destacado durante esse período é que a SME/GO, situa a educação fundamental no campo do direito dos educandos e da responsabilidade do poder público municipal. Segundo o registro, “a educação fundamental é direito da população e a SME tem o dever de atender esse direito, com base em uma proposta comprometida com a qualidade da educação, na perspectiva da inclusão social de todos os alunos”.

Nesse sentido, no intuito de garantir o direito de aprendizagem dos educandos elaborou a proposta pedagógica coletivamente com os educadores e regulamentou no Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da resolução 061/2003 com base nos seguintes princípios, conforme descritos no relatório de gestão (GOIÂNIA, 2004, p. 11):

- Extinção da retenção dos educandos dentre dos ciclos, ou entre as etapas desses;
- Organização e garantia de tempo de estudo, formação de professores e atendimento individualizado dos educandos;
- Extensão para todas as escolas da garantia da proporção 1.5 professor por turma;
- Alteração da periodicidade dos registros de avaliação bimestral para trimestral.

Em 2004, a SME/GO propôs que pré-adolescentes e adolescentes, que não foram alfabetizados, fossem assistidos no processo de aquisição de leitura e escrita. Assim foi constituído um grupo de trabalho e estudo sobre a alfabetização, com professores do ciclo II, durante todo ano, com encontros quinzenais.

Na gestão de 2005 a 2010 do prefeito Iris Rezende, destacamos a Cartilha Educação 2009, que traz o relatório das ações promovidas pela SME/GO no referido período. No documento a proposta pedagógica da rede tem caráter inclusivo apresentando como objetivo a formação integral de todos os educandos matriculados nas Unidades Educacionais. O trabalho desenvolvido na rede apresenta resultados positivos na melhoria das aprendizagens dos educandos, comprovados em avaliação interna e externa, tais como: (SME, Cartilha 2009, p. 32).

- “Avaliação de sistemas”, exame interno realizado em 2005, 2006 e 2007, que tem como objetivo acompanhar a aprendizagem dos educandos em cada ciclo, subsidiando a elaboração do planejamento das ações e intervenções pedagógicas nas unidades educacionais.
- “Prova Brasil” que avalia alunos nos 5º e 9º ano da Educação Fundamental verificando o desempenho dos educandos em língua portuguesa e matemática.
- “Provinha Brasil” que avalia os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, verificando se dominam os processos iniciais de leitura e escrita, podendo ser considerados alfabetizados.

Os exames externos são aplicados pelo Ministério da Educação e são indicadores para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, cujo desempenho da rede em 2007 foi 4,2 superando as metas previstas pelo Governo Federal para os anos iniciais que seria de 3,9.

Outros fatores importantes a destacar nesta gestão foram às ações desenvolvidas no intuito de melhorar a formação dos professores da rede. O quadro 04, a seguir mostra a quantidade de ações formativas realizadas de 2005 a 2009 e o total de vagas oferecidas juntamente com o total de concluintes.

Ano	Quantidade de ações formativas	Total de vagas oferecidas	Total de concluintes
2005	27	3.122	2.880
2006	41	7.138	5.967
2007	54	7.465	5.191
2008	74	11.759	10.357
2009	46	5.531	5.531

Quadro 04: Fonte Cartilha 2009. Mostra as ações do CEFPE de 2005 a 2009.

Para implementar essas ações formativas, foi criado em 1999, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), tem como função a implementação e desenvolvimento da política de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação. Essa formação não está restrita aos professores por compreender que, todos aqueles envolvidos, direta ou indiretamente, com a promoção da aprendizagem, com qualidade social, têm o

direito à formação contínua, seja ele servidor do magistério ou funcionário administrativo. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia, “o objetivo é preparar os trabalhadores em educação para o desenvolvimento humano e social dos educandos, tendo como referencial as diferentes fases da vida, em sua diversidade” (2004: 63).

O papel do Centro de Formação dos Profissionais da Educação/CEFPE (2005-2008) é:

- Articular a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação com as Divisões internas do DEPE (DEFIA, DEI, DEF-AJA, DIEP e UREs) e demais Departamentos da SME;
- Possibilitar a profissionalização, a valorização e a construção da identidade dos profissionais da educação (professores e servidores administrativos) e, sobretudo, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que assegure a aprendizagem e a permanência do educando (crianças, adolescentes, jovens e adultos) no espaço escolar;
- Possibilitar a criação de espaços de formação que tenham como base o desenvolvimento de estudos, pesquisa e sistematização acerca do trabalho pedagógico;
- Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior credenciadas para a realização de cursos de especialização e assessorias e ainda, garantir aproximação entre formação inicial e continuada.

As ações de formação continuada promovidas pelo CEFPE (2005-2008) têm a seguinte estrutura organizacional:

- Cursos de curta, média e longa duração: Ações de formação promovidas e coordenadas pela RME com o objetivo de estudar e discutir temáticas relativas ao trabalho docente, com carga horária variada.
- Eventos de grande porte: Ações de formação promovidas e coordenadas pela RME voltada para grande público com o objetivo de discutir temáticas referentes às propostas político-pedagógicas da RME.
- Grupos de Trabalho e Estudo: Ações de formação com o objetivo de estudar temas específicos e propor ações que auxiliem a prática docente no espaço escolar.

- Cursos em parceria com o MEC: Ações de formação promovidas e coordenadas pela RME e financiadas com recursos do Governo Federal – MEC/FNDE.
- Cursos em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES): Ações de formação promovidas pelas IES e coordenadas pela RME.
- Participação em Congressos e Seminários: ações de formação promovidas por outras instituições ligadas à educação. A participação é garantida por meio de recursos do Tesouro Municipal.

A seguir, o quadro 05 traz o comparativo de formação dos profissionais da educação da rede.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO					
Formação Acadêmica	ANO				Aumento de 2004 a 2008
	2004		2008		
Magistério	466	8.58%	144	2.22%	
Graduação	4.963	91.42%	6.333	97.78%	28%
Total de Professores	5.429		6.477		
Pós Graduação	2.097	38.63%	3.651	56.37%	74%
Mestrado	54	0,99%	142	2.19%	163%
Doutorado	1	0,02%	3	0.05%	200%

Quadro 05: Retirado do documento Cartilhas de 2009.

A busca por uma formação continuada dos professores da rede tem como objetivo programar os princípios e concepções da proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano que tem pautado nos objetivos explícitos nos projetos políticos pedagógicos na atualidade da rede, dentre os quais destacamos: A educação como direito universal dos indivíduos; Educação e inclusão social; Educando como foco no processo educativo; Respeito à cultura dos educandos; Respeito aos ciclos de desenvolvimento humano / tempos da vida; Reprovação não contribui para maior e melhor aprendizagem; Escola como espaço de formação, não só de aprendizagem; Projeto de rupturas em relação ao modelo tradicional de escola

e de formação humana; Concepção vinculada, historicamente, a projetos de transformação social; e Escola que garanta ao educando o tempo necessário ao seu processo de aprendizagem. Percebemos a proposta atual rede busca uma interação maior entre alunos, professores e escola e a formação continuada tem o papel tentar promover essa intermediação.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.1 Histórico da avaliação

Para abordarmos esse tema na contemporaneidade, é necessário fazermos uma viagem no processo histórico educacional, abordando a trajetória da avaliação para que tenhamos clareza e compreensão de porque o processo avaliativo é importante na formação dos alunos. É primordial verificarmos a trajetória dessa avaliação e suas diferentes concepções para que possamos compreender como ela foi abordada nos ciclos de formação e as razões que a levaram a adquirir características diferenciadas em relação ao ensino, ao aluno e a aprendizagem.

A principal caracterização da avaliação centra-se na valorização dos testes e provas. Rosales (1992, p. 20-24), faz uma breve descrição dos autores e suas concepções de avaliação nesse processo histórico:

R. W. TYLER³ (1949) é autor do denominado “modelo de avaliação por objectivos”, segundo o qual a avaliação consistiria numa constante comparação dos resultados da aprendizagem dos alunos com os objetivos previamente determinados na programação do ensino.

Segundo M. SCRIVEN (1967), a avaliação constitui uma construção ou apreciação do valor do ensino, considerado não apenas pelos resultados a que conduz, mas também pelo seu desenvolvimento.

Para L. J. CRONBACH (1963), a avaliação consiste fundamentalmente na procura de informação e sua comunicação àqueles que têm que tomar decisões sobre o ensino.

B. MACDONALD (1971) manifesta-se partidário de uma avaliação holística, isto é, considera todos os possíveis componentes do ensino: processo, resultados, contextos.

Para D. L. STUFFLEBEAM (1971), a avaliação deve ter por objetivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino. Começa-se com um processo de identificação de

³ Autor americano considerado pai da avaliação educativa, publicou, em 1949, o trabalho intitulado *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, no qual discute a questão da avaliação por objetivos, trabalho este bastante difundido no Brasil.

necessidades e, a partir daí, procede-se à elaboração de programas de avaliação que se centrem basicamente no processo e não diretamente nos resultados.

M. PARLETT e D. HAMILTON (1972) são os autores do chamado modelo de “avaliação iluminista”, que se identifica com um paradigma de investigação antropológica segundo o qual a avaliação deve contemplar tanto os resultados do ensino como este na sua totalidade, fundamentação, desenvolvimento, dificuldades.

A ideia de avaliação, como mensuração por meio de testes padronizados, foi introduzida no Brasil, na década de 30 e, de modo geral, refletia as influências dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. Segundo Cabrera (2006, p. 28), “Entre esses estudos estão os trabalhos de Ralph Tyler que, ao introduzirem vários procedimentos de avaliação, tais como: listas de registros de comportamentos, questionários, ganharam importante destaque, nessa época”.

Essa autora ainda afirma:

Para Tyler, a avaliação deve estar em consonância com a dimensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, como o currículo, os programas pedagógicos e políticos. A ênfase recai sobre os objetivos educacionais que passam a reconstituir o centro da avaliação. Esta, nessa perspectiva, consiste em verificar até que ponto os objetivos propostos estão sendo atingidos (CABRERA, 2006, p. 29).

Nos sistemas educacionais de diversos países, a prática educativa sempre despertou o interesse dos estudiosos. É importante observar que há tempos uma preocupação em verificar se as futuras gerações estavam de fato aprendendo o que lhes ensinavam. Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz como afirma José Dias Sobrinho:

“Avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com grande intensidade e com significados particulares, está incorporado ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas” (SOBRINHO, 2008, p. 13).

Corroborando com Sobrinho, Tiballi (2007), destaca os autores que impulsionaram a discussão a respeito da avaliação e a necessidade de continuarmos os estudos sobre essa temática.

Talvez seja por essa razão que este tema tornou-se objeto de estudos e pesquisas no campo da educação, sobretudo a partir da década de 1960, quando Bloom (1976) formulou sua proposta para uma pedagogia dos domínios. Posteriormente, Scriven (1967) estabeleceu os critérios para a avaliação formativa e a educação passou a incluir em seu repertório didático a avaliação da aprendizagem com todos os seus desdobramentos. Hoje, a literatura pedagógica é farta em manuais didáticos sobre como avaliar o aluno. Graças a estes trabalhos sabemos hoje, menos os positivistas desavisados, que a objetividade no processo avaliativo é uma ilusão. Sabemos, também, que nem a seleção dos conteúdos das provas, nem o processo de sua correção pode ser objetivo, alheio à concepção de quem elabora a prova e atribui uma nota para o desempenho do aluno (TIBALLI, 2007, p. 316).

De acordo com Rosales (1992), a avaliação pode desempenhar as funções diagnóstica, formativa e somativa:

1. A função somativa da avaliação, a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de seleção.
2. A função formativa da avaliação serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento.
3. A função diagnóstica da avaliação atribui-se o propósito de aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino, ou cujo caso serviria de base para decisões relativas à sua recuperação. (ROSALES, 1992, p. 36).

A respeito da avaliação, Sacristán (1998) tece as seguintes considerações:

A avaliação é uma prática muito difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino e em qualquer de suas modalidades e especialidades. Conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apóia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado (SACRISTÁN, 1998, p. 295).

No Brasil a avaliação tem suas bases na educação que era oferecida pelos jesuítas já no início da colonização portuguesa. Em 1559, foi promulgada a *Ratio Studiorum* dos jesuítas, um documento orientador da pedagogia jesuíta, resultante de mais de meio século de prática educativa; continha propostas, normas pedagógicas e procedimentos a serem realizados no processo de julgamento e promoção dos estudantes. Quanto aos exames, a *Ratio* definia todo um ritual para sua realização, no qual ficava clara uma prática avaliativa externa e desvinculada da relação professor-aluno, do processo de ensino e aprendizagem o que tornou o

processo de avaliação em apenas um conjunto de exames que eram utilizados de forma classificatória.

A concepção de avaliação no Brasil vem sofrendo alterações ao longo do nosso passado educacional. Desde a colonização do Brasil, onde se expressava a concepção jesuítica de formação escolástica, a avaliação assumia um caráter regulador, formalista, disciplinador, autoritário, e desvinculada do processo de ensino aprendizagem, ou seja, de fora para dentro.

No contexto do início da colonização, a educação tinha mais por objetivo catequizar o indígena do que o ensino propriamente dito, sendo, privilegiado a memorização e o exercício do raciocínio, além das formas dogmáticas do pensamento crítico. A concepção para a avaliação trazida pelos jesuítas predominou até início do século XX, e existem indícios de que alguns de seus aspectos ainda predominam nas escolas nos dias de hoje, sendo que a prática da avaliação tem sido na educação um dos aspectos mais resistentes à mudança.

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, tais como a aprendizagem dos alunos, reduzindo a função de avaliar a de classificar, de selecionar e de atribuir mérito. Este modelo de avaliação está presente em nossas escolas e é praticado por vários professores. Contudo fortes correntes de pensadores têm questionado essa prática, não abolindo o sistema quantitativo, mas rompendo com sua forma de manipulação e controle dos alunos. A esse respeito, Luckesi (2006) tece o seguinte comentário:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social (LUCKESI, 2006, p. 28).

Segundo Vasconcellos (1998b), avaliação e ensino não são coisas dissociadas, ou seja, um depende do outro. O autor afirma:

Há uma relação intrínseca entre ensino e avaliação: não dá para ensinar sem avaliar. Se o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, a primeira coisa a fazer é avaliar o conhecimento anterior dos alunos. Neste sentido a avaliação está profundamente imbricada no processo de aprendizagem (VASCONCELLOS, 1998b, p. 79).

Tiballi (2007) tece as seguintes considerações a respeito da avaliação:

A avaliação é uma fase da atividade didática que nos informa sobre o conhecimento do aluno, o desempenho do professor e a propriedade do conteúdo trabalhado, ou seja, sobre como está transcorrendo o processo ensino-aprendizagem. Neste caso deixa de ser apenas o cumprimento da tarefa de dar notas, exigida pela instituição, ou o recurso que permite ao professor manter sua autoridade e controle sobre os alunos (TIBALLI, 2007, p. 321).

Tiballi (2007) apresenta ainda alguns critérios que podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos explicitando características da avaliação:

- Acompanhar o rendimento de cada aluno por meio de uma comunicação fluente e compreensível para o aluno.
- Não separar o tempo de ensinar e aprender do tempo de avaliar.
- Solicitar atividades que possibilitem ao aluno refletir, pensar, conforme os modos próprios da ciência fundante da disciplina.
- Usar a avaliação, as provas, se estas forem inevitáveis, como momento de aprendizagem;
- Planejar o processo educativo. A avaliação do ensino e da aprendizagem não têm autonomia didática (TIBALLI, 2007, p. 321-322).

As influências internacionais incentivaram vários autores brasileiros nos estudos sobre avaliação. Dentre estes se destacam as contribuições de Chaves (1993), Vasconcellos (1993), Esteban (2000), Paro (2001), Hoffmann (2001), Villas Boas (2002), Freitas (2003), Dalben (2003) e Luckesi (2006) e Tiballi (2007) que abordam a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva inovadora, atribuindo-lhe funções, possibilidades e limitações durante o processo de ensino aprendizagem.

3.2 O ato de avaliar na perspectiva de uma avaliação inovadora

A avaliação em seu processo histórico foi marcada por diversas abordagens a respeito de sua utilização. Ela pode analisada com ênfase em duas perspectivas fundamentais: a primeira quantitativa que reforça e aponta para uma educação tradicional voltada para aquisição de notas, de controle e punição dos educandos, a segunda é a abordagem qualitativa que considera outros elementos durante o processo ensino aprendizagem, tais como aspectos sociais, psicológicos e culturais. É lógico que estas duas formas de conceber a avaliação podem conviver juntas e contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Esse tópico aborda as principais características da segunda abordagem a qualitativa que contempla mais os aspectos cognitivos dos alunos. A esse respeito, Cabrera (2006, p.35), aponta que existe uma avaliação imbuída desse caráter qualitativo cuja possibilidade posta para ressignificação das relações com o saber, isto é, a superação de um modelo de educação caracterizado pelo “estudar para tirar nota” para um que tem como característica o “estudar para garantir as aprendizagens”.

Em uma perspectiva inovadora qual seria o real sentido da avaliação? Esta tem a função de indicar direcionamentos para melhores aprendizagens ou apenas a de certificar o desempenho do aluno. Afinal para que serve a avaliação? Esses e outros questionamentos promoveram a reflexão de diversos pesquisadores sobre essa temática.

Percebe-se dentro do ambiente escolar, que a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. “É a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o ‘comportamento’, os ‘hábitos’ e as atitudes dos alunos e alunas, que orientam a avaliação do professor” (ESTEBAN⁴ 2000, p.15). Nesse sentido Esteban (2000), caracteriza esse modelo de avaliação da seguinte forma:

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimento, desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2000, p. 15-16).

Este modelo de avaliação tem marcado a realidade de nossas escolas. A avaliação tem sido praticada de forma desarticulada do processo de ensino, proporcionando terror nos alunos ao invés da satisfação que a aquisição de conhecimento deveria proporcionar.

A abordagem qualitativa vem com o propósito de tentar minimizar essa vertente estanque, classificatória e excludente, trazendo consigo muitos

⁴ Para a autora muitas das propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantém o estabelecimento de parâmetros com os quais as repostas dos alunos e alunas devem ser comparados, e não rompem com a prática de classificação, ainda que muitas vezes sejam modificados os termos dessa classificação.

adeptos, dentre eles, Luckesi (2005, 2006), discutindo avaliação diagnóstica, Saul (1988), avaliação emancipatória, Romão (1998), avaliação dialógica, Hoffman (2001, 2008), avaliação mediadora, etc.

Esses teóricos, dentre muitos outros, apoiam a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva mais qualitativa e têm defendido o rompimento com o paradigma tradicional da avaliação – voltado apenas para aprovação e reprovação dos alunos – em favor do paradigma que busca situar a avaliação como prática mediadora, emancipatória, dialógica, democrática, participativa e cidadã.

Segundo, Sacristán (1998), a avaliação possui muito mais funções do que somente medir conhecimento do sujeito avaliado. Nesse sentido o referido autor destaca:

A avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o professor/a, para a instituição escolar, para a família e para o sistema social. Sua utilidade mais notória não é precisamente, a pedagógica, pois o fato de avaliar não surge na educação como uma necessidade de conhecimento do aluno/a e dos processos educativos (SACRISTÁN, 1998, p. 322).

Hadji (2001), também defende uma avaliação que auxilie o aluno, ao invés de excluí-lo. A esse respeito ele comenta:

Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 2001, p. 09).

Dentro desse contexto, a avaliação busca superar a barreira que se construiu ao longo da história entre professores e alunos, exemplificados através do ensino tradicional. Segundo Hoffmann (2008):

Avaliar em educação significa acompanhar estas surpreendentes mudanças, “admirando” aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento. Ninguém aprende sozinho (HOFFMANN, 2008, pág. 59).

Nesse sentido, e dentro dessa nova perspectiva encontramos diversos posicionamentos para avaliação, dentre eles, Luckesi (2006, p.33), classifica o modelo atual de avaliação em três elementos, o primeiro que ela é um juízo de valor, o que significa segundo ele uma afirmação qualitativa sobre um objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diversos do juízo de existência que se funda nas demarcações “físicas” do objeto. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade, e em terceiro é que a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Em consequência disso, temos o quadro atual da avaliação, como descreve Luckesi (2006):

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior médio ou superior (LUCKESI, 2006, p. 34).

O fenômeno da avaliação em sala de aula é permeado de elementos diversos. Na visão de Freitas (2003), podem ser evidenciados pelos menos três componentes. O primeiro deles é o aspecto “instrucional” - o lado mais conhecido da avaliação -, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. O segundo componente, constituído pela avaliação do “comportamento” do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. E o terceiro aspectos é a avaliação de “valores e atitudes”, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes.

Conforme discutido anteriormente, Freitas (2003) destaca que a avaliação ocorre em dois planos: o formal, onde estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”; e o plano informal onde estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Para Freitas

(2003), no plano informal se constroem a relação entre o professor e o aluno conforme destaca o autor:

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (FREITAS, 2003, p. 45).

Outro ponto importante que gostaríamos de considerar sobre a avaliação é que ela não tem função somente de medir o conhecimento dos alunos, mas tem muito mais atribuições que podem auxiliar as áreas do conhecimento. A esse respeito, Vasconcellos (1998a) faz a seguinte consideração:

Avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas. Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos (VASCONCELLOS, 1993a, p. 85).

No ato de avaliar está implícito o juízo de valor. Assim sendo, a avaliação é feita em função desse conceito. Compreendendo o valor como aquilo que, de algum modo, pode satisfazer a necessidade humana, ela vai analisar o valor de algo em relação a algum anseio humano. Quando aplicado ao campo educacional, esse conceito não deve se restringir ao estabelecimento de um valor, no sentido restrito da palavra, mas sim em fazer um apanhado de dada situação, a fim de deliberar sobre ela, ou seja, no ato de avaliar deve ser implícita a localização das necessidades e o comprometimento com sua superação.

Compreender a avaliação para além dos saberes técnicos é levar em consideração as concepções político-filosóficas que pautam o trabalho da escola e do sistema de ensino. Ela não se encerra em si mesma, mas deve ser vista como prática que recebe influências de vários campos da sociedade (CABRERA, 2006, p. 27).

O processo de aprendizagem dissociado dos aspectos afetivo, psicológico, emocional, físico e social do sujeito, utiliza a avaliação para justificar a aprovação do educando competente e a retenção daquele que não consegue atingir o mesmo nível de aprendizado de conteúdos estabelecido como desejável para a série, a partir de definições autoritárias. Ocorre dessa forma, a institucionalização do fracasso com a responsabilidade atribuída ao educando, que é visto como desinteressado e descomprometido com a escola. Conforme afirma Luckesi (2006):

Ao contrário a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos (LUCKESI, 2006, p. 32)

Segundo Chaves (1993), o papel da avaliação é de extrema importância no processo de ensino. Levando-se em conta os altos índices de reprovação e evasão encontrados nas escolas brasileiras, percebe-se que a avaliação tem se pautado simplesmente pela verificação dos resultados. A referida autora faz as seguintes colocações complementando essa discussão:

Quando se coloca a avaliação, como um dos elementos que têm papel preponderante no processo de ensino, que articulada aos demais componentes desse mesmo processo, pode contribuir decisivamente para a efetivação de uma prática educativa coerente e crítica, é necessário destacar então quais os objetivos que a avaliação da aprendizagem escolar passaria a ter (CHAVES, 1993, p. 51-52).

Os objetivos da avaliação, nessa perspectiva, seriam principalmente assegurar aos alunos a assimilação ativa dos conhecimentos, buscando formas para que essa assimilação se dê, através de uma reflexão sobre a ação, ou seja, a avaliação, nas suas várias nuances se prestaria fundamentalmente para rever o processo, subsidiando decisões a respeito da condição do aluno e do trabalho do professor no decorrer do mesmo (CHAVES, 1993, p. 52).

Na educação escolar, a avaliação está intrinsecamente relacionada à concepção de educação, sociedade, conhecimento, escola, processo ensino aprendizagem, relação professor-aluno, ou seja, à proposta político-pedagógica que se pretende instituir. Para Luckesi, não existe avaliação sem projeto “ao qual serve, mesmo porque ela só pode existir sob essa condição de servir, de subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados e estas dependem da concepção teórica que adotamos” (LUCKESI, 2005, p. 59).

Segundo Sordi (2002), avaliar implica o desejo de conhecer, tirar as máscaras, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente. Daí a defesa de processos de avaliação regidos pela adesão voluntária, que sinaliza na direção de compromissos com os resultados avaliativos, dando-lhes consequências (SORDI, 2002, p. 69). Uma prática inovadora deve buscar estimular os processos educativos, certificar se os alunos estão compreendendo os saberes e com isso promover a qualidade do ensino, através de ações sistemáticas de formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas para melhorar o ensino.

Avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias (SORDI & LUDKE, 2009, p. 314).

Nesse sentido, avaliar é muito mais do que certificar o domínio de conteúdos. O professor que busca a formação dos seus alunos, usa a avaliação como ferramenta de trabalho, como recurso educativo e às adaptações curriculares necessárias à satisfação das necessidades educativas dos alunos.

Uma avaliação inovadora tem elementos para aperfeiçoar o ensino e muitos pesquisadores sinalizam para essa vertente. Conforme Sordi & Ludke (2009), “O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram” (SORDI & LUDKE, 2009, p. 315).

Nesse formato de avaliação, já se destaca a necessidade de repensarmos nossa postura, é preciso ressignificar a relação com o conhecimento sistematizado. A esse respeito à avaliação é uma ferramenta que pode contribuir para essa ressignificação. Sacristán (1998) comenta:

A forma de melhorar a avaliação nas escolas, antes de ser um problema de técnica, é um problema de auto-análise, depuração e formação desses esquemas de mediação em cada professor/a e no ethos pedagógico-coletivo que se instala nas escolas e nos estilos de ensino que aninham em diferentes níveis e modalidades do sistema educativo (SACRISTÁN, 1998, p. 308).

Nesse sentido, acreditamos que a avaliação formativa, praticada de maneira a contribuir para aprendizagem dos alunos apresenta como característica a melhoria do processo de ensino. Hadji (2001) traz o seguinte questionamento:

Na verdade, aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender (HADJI, 2001, p. 15).

Uma das características que consideramos pertinentes para a avaliação é a apontada por Hoffmann (2008), que traz o seguinte conceito:

A expressão mediadora, que utilizo desde 1991, tem por objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem. Avaliar não é observar se o aluno aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende. Entretanto, ninguém aprende sozinho, aprende-se muito melhor com os pares, mas, sobretudo com apoio, com desafios intelectuais significativos. O melhor ambiente de aprendizagem, portanto, é rico em oportunidades de convivências, de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens. Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, oferecendo o melhor apoio possível, escutando o silêncio dos alunos em muitos casos (HOFFMANN, 2008, p. 148).

Sob esse olhar, concordamos com Hoffmann (2008), porquanto a função mediadora da avaliação busca ultrapassar as fronteiras do conformismo para promover um ensino que melhore a qualidade da formação dos estudantes. Sabemos e concordamos com as diferenças que existem na própria natureza humana e precisamos ter coragem para romper esses obstáculos. Conforme destaca Hoffmann (2008):

[...] E a escola, principalmente em termos da avaliação, busca uniformidade, padronizar, ritmar, programar, comparar, classificar. Deu certo até agora? Não deu. Essa escola exclui e não formou jovens felizes, com iniciativa, corajosos. [...]. Temos de aprender a fazer diferente. E o aprendizado vai muito além de respeitar as diferenças. Significa valorizá-las (HOFFMANN, 2008, p. 149).

Os primeiros elementos que devem ser modificados são os instrumentos de avaliação. Estes por sua vez podem ser manipulados para promover a discriminação, classificação, intimidação e reforçar o caráter autoritário do ser humano. Vasconcelos (1998b, p.68-69), aponta alguns critérios para elaboração de instrumentos de avaliação que segundo o autor devem ser:

- Reflexivos: que levem a pensar, a estabelecer relações, superar a mera repetição de informação (“Faça como o modelo”); respeitar a inteligência dos alunos;
- Essenciais: ênfase naquilo que é fundamental, nos conteúdos realmente significativos, importantes, em consonância com a proposta de ensino;
- Abrangentes: o conteúdo da avaliação deve ser uma amostra representativa do que está sendo trabalhado, a fim de que o professor possa ter indicadores da aprendizagem do aluno na sua globalidade;
- Contextualizados: a contextualização é que permite a construção do sentido do que está sendo solicitado. [...].
- Claros: dizendo bem o que quer. Quando se deseja realmente saber como o aluno está, a avaliação deverá ser a mais clara e objetiva possível;
- Compatíveis: no mesmo nível do dia-a-dia: nem mais fácil, nem mais difícil, procurando, inclusive usar uma linguagem de aproximação em relação ao trabalho realizado em sala de aula.

Além desses critérios, devemos ter muito cuidado para não tornar os instrumentos de avaliação uma arma nas mãos dos professores. Estes por sua vez devem compreender que o sentido real está relacionado com a aprendizagem dos alunos. Um dos principais instrumentos é a prova, que é tida pelos alunos como terror de todo processo. A esse respeito, Hoffmann (2008) tece as seguintes críticas:

As “provas” prevalecem porque são instrumentos avaliativos muito importantes no processo de investigação do desempenho do aluno. Analisemos a questão sob o seguinte ângulo: há uma séria crítica dos teóricos em avaliação à prática dos exames (provas), como as críticas bastantes pertinentes que vêm sendo feitas pelo Prof. Luckesi desde os anos 80. Entretanto, essas críticas devem ser entendidas em alguns pressupostos básicos. O que se alerta, de fato, é quando à prática de “exames”: provas parciais ou únicas, finais, cujas intenções é exclusivamente de “verificar” e “registrar”, se o aluno aprendeu ou não aprendeu o que se pretendia (HOFFMANN, 2008, pág.159).

Os instrumentos avaliativos podem contribuir muito para formação do aluno. Segundo Luckesi (2005), os professores têm nos instrumentos um refúgio para as práticas tradicionais de ensino na qual buscam o controle dos alunos. Segundo Luckesi (2005):

Um discurso que vem se tornando muito comum entre nós educadores é denominar esses instrumentos de “tradicionais”, que, em função disso, já não fariam mais sentido na prática educativa escolar. Acreditamos que essa é uma fala inadequada. Todos esses instrumentos são úteis e podem ser utilizados. Contudo, o que nós precisamos de observar é se os instrumentos, que nós estamos utilizando, são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades mínimas de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2005, p. 91).

Segundo Vasconcellos (1993), os instrumentos avaliativos têm proporcionado um rompimento do processo de ensino aprendizagem. Dentre eles a “prova”, ao invés de colaborar tem causado desinteresse e provocado evasão nas escolas. A esse respeito, Vasconcellos (1993) destaca:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal estar, dor de cabeça, “branco”, tensão, medo, angustia, insônia, pesadelo, vergonha, transpiração, enjôo, ansiedade, diurese, nervoso, confusão, esquecimento, preocupação, “frio na barriga”, decepção, introjeção de auto-imagem negativa, etc (VASCONCELLOS, 1993, p. 37).

A importância e a necessidade de definir critérios avaliativos bem estabelecidos de acordo com os conteúdos curriculares descritos nas Propostas Pedagógicas das escolas, e de construir instrumentos de avaliação coerentes a estes critérios. Sendo assim, um aspecto importante na avaliação é o registro do desenvolvimento dos alunos durante o processo avaliativo que se torna um elemento indissociável do processo educativo. Este por sua vez, é apresentado como conjunto de ações que tem como função a observação, o acompanhamento, o registro para orientar e redirecionar o processo pedagógico como um todo. Por conseguinte, não existe instrumento de avaliação capaz, por si só, de detectar a totalidade do processo de conhecimento de uma pessoa. Por isso, faz-se necessário pensar em instrumentos diversificados e possíveis de atender às especificidades do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, buscando uma avaliação mais mediadora, emancipatória e dialógica.

Nesse sentido, a avaliação deve ser entendida não apenas como elemento que buscará quantificar o processo educativo. Espera-se dela, uma importante contribuição para elevar a formação dos alunos, contribuindo para diagnosticar, e intermediar todo processo de ensino.

3.3 A avaliação no contexto da proposta dos ciclos de formação da SME/GO

Dentro da proposta dos ciclos de formação, o papel do educador assume uma postura de mediador entre o processo de ensino e aprendizagem., Com isso, a avaliação passa a ter um caráter diagnóstico dialógico e emancipatório com o

objetivo de auxiliar a aprendizagem dos alunos. Dentro desse modelo, conforme expõe KRUG (2001, p. 17), as professoras e professores formam coletivos por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Na proposta Político-Pedagógica de 1998, “Escola para o Século XXI”, a avaliação é um ponto importante dentro dos ciclos:

Para os professores e profissionais envolvidos no processo educacional, a avaliação também tem um papel fundamental, pois, é através da análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos alunos que eles poderão rever e redefinir sua prática pedagógica, tanto no aspecto de definição de novas intervenções, como na proposição de atividades e metodologias mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Toda produção dos alunos passa a ser significativa, pois reflete um determinado estágio de desenvolvimento dos conhecimentos, desde que o professor entenda como o aluno elaborou determinadas respostas, para então definir quais intervenções e atividades coletivas e individuais deverão ser realizadas, na continuidade ao seu processo de desenvolvimento (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 12).

Durante a implantação dos ciclos em Goiânia, percebe-se, com base nos documentos oficiais, a preocupação com os aspectos avaliativos desde o início da implantação da proposta:

A forma de avaliar deve estar coerente com os conceitos de formação humana, do papel da escola e do desenvolvimento curricular. A avaliação proposta no projeto está inserida como um processo e se constitui como um dos meios utilizados na construção do conhecimento. Presente em todo o processo ela deve ser constituída de diversos instrumentos, permitindo diagnosticar com mais precisão a necessidade de interferência no processo de ensino e aprendizagem (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 35).

Inicialmente, o modelo de avaliação implantado na gestão do prefeito Nion Albernaz foi baseado na experiência da Escola Plural de Belo Horizonte que considera avançada em muitos aspectos, e posteriormente, construíram um projeto de avaliação próprio, fundamentado na reflexão da prática pedagógica de uma nova concepção de currículo, bem como sobre ela, dentro da nossa realidade (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 56).

Com a implantação dos ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, em 1998, retomaram-se as discussões sobre o processo avaliativo. Os participantes explicitaram suas concepções de avaliação, definindo-a como mediadora, formativa

e somativa, pautada na ação-reflexão-ação. Essa visão era condizente com a proposta de uma escola que garantisse aos educandos “a formação humana na sua totalidade, propiciando a convivência cultural, a troca e produção coletiva, respeitando a vivência de cada idade de formação, garantindo a socialização e valorização do seu potencial criativo.” (GOIÂNIA, 2000a, p. 50-51).

Após esse seminário, prosseguiram os trabalhos na construção da proposta de avaliação e, em 1999, aproximadamente 50 delegados reuniram-se e realizaram o “Primeiro Fórum de Avaliação da Rede Municipal de Educação” com o objetivo de deliberarem sobre o avanço e progressão nos ciclos. No processo de implantação dos ciclos, as características iniciais conforme os documentos oficiais (GOIÂNIA, 2000a, p. 53) foram:

- Contínua e contextual: no sentido de ser permanente no processo de ensino aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento do/a educando/a através dos avanços, dificuldades e possibilidades detectados, levando em consideração sua experiência de vida pessoal e escolar;
- Investigativa e diagnóstica com a finalidade de levantar e mapear dados para a compreensão do processo de ensino de aprendizagem do/a educando/a e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizarem;
- Dinâmica, coletiva e compartilhada: utilizando vários instrumentos, com a participação dos/as educandos/as, pais, educadores/as e demais profissionais da escola na reflexão sobre resultados detectados e as possíveis formas de intervenção pedagógica;
- Sistemática e objetiva: como orientadora do processo educacional, a avaliação precisa ter critérios definidos e explicitados, de acordo com os objetivos de cada ciclo de formação e com o Projeto da escola.

A avaliação discutida para os ciclos possuía essas características que pressupõem os seguintes objetivos conforme registros (GOIÂNIA, 2000a, p. 53):

- Contribuir para formação do cidadão assegurando-lhe competência para sua inserção no mundo da política, do trabalho e da cultura;
- Contribuir para a autonomia do educando favorecendo a auto avaliação, o respeito pelas opiniões e direitos do outro, a independência, a curiosidade, a iniciativa, a confiança em suas habilidades e a expressão de seu pensamento;
- Detectar as deficiências e avanços do educando em cada área do conhecimento;
- Acompanhar o processo educativo e nortear o planejamento da prática pedagógica subsidiando o/a educador/a para a criação de novas metodologias de trabalho;
- Redimensionar a prática pedagógica de avaliação, de forma que esta não se restrinja ao julgamento sobre sucesso e fracassos do/a educando/a, sendo compreendida como um conjunto de atuações que

tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, integrando o ensino e a aprendizagem, num processo dialético, a partir da análise dos dados levantados;

- Promover o desenvolvimento intelectual do/a educando/a, a partir da identificação dos seus interesses e dificuldades na construção do conhecimento, respeitando as diferenças individuais e considerando suas experiências de vida;
- Acompanhar o/a educando/a ajudando-o/a a superar suas dificuldades;
- Possibilitar ao educando/a o autoconhecimento;
- Incentivar e motivar os/as educando/as a serem sujeitos da vida escolar;
- Conhecer e identificar valores, hábitos e o contexto sócio-político-cultural do/a educando/a;
- Ter um diagnóstico global do processo vivido, que servirá de norteador para definição de novos objetivos para novas aprendizagens, dentro do ciclo ou para o ciclo seguinte;
- Delinear a situação do/a aluno/a frente ao processo ensino-aprendizagem e aos objetivos educacionais propostos;
- Desenvolver uma educação libertadora através de um processo de descobertas coletivas transformando-a em momentos de aprendizagem, tanto para o/a aluno/a quanto para o/a educador/a.

Com isso, depois de estabelecidas as características e os objetivos da proposta de avaliação para que ela adquirisse realmente papel mediador e emancipador, é necessário que seja imbuída de objetividade e, assim sendo, os seus critérios devem ser estabelecidos previamente e explicitados a todos os envolvidos no processo conforme destaca o trecho da proposta pedagógica, “Dentre os critérios podem estar incluídos aspectos como assiduidade, responsabilidade, interesse e envolvimento no processo ensino aprendizagem” (GOIÂNIA, 1998, p. 54).

Nessa primeira etapa de implantação dos ciclos o registro se torna essencial para que o/a educador/a possa refletir sobre sua prática e sobre o processo de aprendizagem, tornando-se um pesquisador/a e sujeito de sua ação pedagógica. O registro cotidiano era feito por meio de alguns instrumentos como:

- Caderno de planejamento: planejamento de atividades, observações diárias, levantamento dos pontos positivos e negativos;
- Caderno de grupo: anotações dos/as educandos/as sobre os acontecimentos e atividades realizadas por eles;
- Diário do educando: coletânea de atividades, investigações e produções dos alunos;
- Arquivos de fotografias, filmagens e gravações do cotidiano escolar. (GOIÂNIA, 1998, p. 57).

O registro institucional da vida escolar dos educandos será realizado através de:

- Ficha Diagnóstica: no início do ano letivo ou por ocasião da matrícula de novos educando/as, serve como referência para o planejamento de ações educativas e para posterior avaliação do desenvolvimento dos/as educandos/as.
- Ficha individual do/a Educando/a: bimestral contendo informações a serem registradas obviamente e observações descritivas sobre avanços e dificuldades dos/as educandos/as, relativos ao desenvolvimento sócio afetivo e aos conteúdos disciplinares.
- Relatório de turma: Semestral, contendo as sínteses dos conteúdos desenvolvidos atividades realizadas, resultados alcançados, dificuldades encontradas, soluções adotadas e outras informações.
- Ficha de transferências: padronizada, a ser preenchida por ocasião da transferência do educando para outra instituição escola.
- Diário de turma: é um instrumento de registro de frequência, dos conteúdos e atividades desenvolvidas, bem como das observações e reflexões sobre o processo de formação do educando, sendo de responsabilidade do educador referência e do coletivo de educadores da turma. (GOIÂNIA, 1998, p. 57).

Na gestão de 2001 a 2004, do prefeito Pedro Wilson, a avaliação na proposta Político-Pedagógica foi organizada com características conforme descrito abaixo:

- a) Diagnóstico – pois deve ter por objetivo a identificação, no processo de ensino – aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para reflexão sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites;
- b) Investigativo – visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídio para os profissionais da educação refletir sobre a prática pedagógica que realizam. O diálogo com o educando sobre seus erros e acertos é importante para descobrir seu raciocínio, seu processo de aprendizagem;
- c) Processual – por entender-se que acontecimento na escola, assim como em toda vida humana, é histórico e, portanto, desenrolam-se através do tempo;
- d) Dinâmico – utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) Qualitativo – buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;
- f) Contínuo – realizando durante todo o tempo e não apenas no período que habitualmente é chamado de período de avaliação ou no final do bimestre;

- g) Descritivo – garantindo dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar, também, a apresentação de detalhes significativos da formação do educando, oportunizado aos coletivos condições de programar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldade ou limites a serem superados. (GOIÂNIA, 2004, p. 63).

Na gestão 2005 a 2010, do prefeito Iris Rezende, a avaliação é definida na educação escolar, como fundamental no desenvolvimento do currículo, pois possibilita o repensar das ações pedagógicas e a proposição de intervenções no processo de ensino e aprendizagem. A proposta segue defendendo que nos últimos vinte anos, no âmbito da RME, a avaliação escolar tem sido repensada e reconstruída. (GOIÂNIA, 2006, p. 68).

Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação devem romper com a lógica da memorização pela memorização, considerando dimensões mais amplas do desenvolvimento do educando, como a capacidade de superar desafios, lidar com conflitos, formular hipóteses, estabelecer novas possibilidades de interação com os objetos de estudo, dentre outras. Para tanto, o educador deve utilizar diversos recursos e instrumentos avaliativos de escrita e leitura, debates, registros sistemáticos das observações realizadas no dia-a-dia do trabalho pedagógico quanto ao envolvimento e posicionamento dos alunos nas atividades e outros. (GOIÂNIA, 2006, p. 69).

A gestão, iniciada em 2005, manteve a organização das escolas em ciclos de formação e complementou o processo avaliativo criando a denominada - Avaliação de Sistema - que seria mais instrumento para diagnosticar quais alunos ou turmas estão com problema de aprendizagem. A avaliação de sistema possibilitou à gestão realizar ações pontuais quanto à garantia da aprendizagem dos educandos, quais sejam, replanejamento e execução de um programa de formação continuada aos profissionais da educação, por meio de Grupos de Trabalho e Estudo, simpósios, encontros formativos nas escolas e Unidades Regionais⁵ de Educação; acompanhamento e assessoramento às escolas; reorganização de agrupamentos e tempos escolares.

Outra questão decorrente do conjunto de reformulações propostas pela gestão, iniciada em 2005, é a intensificação nas orientações às escolas sobre fluxo e rendimento escolar a partir das concepções que norteiam os ciclos de formação.

⁵ A SME /GO , possui cinco unidades regionais (Brasil Di Ramos Caiado, Central, Jarbas Jayme , Maria Helena e Maria Thomé Neto), as quais são responsáveis pelas escolas da Rede decorrentes de um processo de descentralização ocorrida na gestão de 1997/2000.

Fator também relevante a ser considerado foi à reformulação da Ficha de Registro das Aprendizagens dos Educandos, no início do ano de 2006, onde se incluiu, além do registro descritivo, o registro quantitativo das aprendizagens, conforme descrito abaixo:

Nesse sentido, a avaliação é compreendida nas dimensões: diagnóstica, que objetiva identificar os avanços, as potencialidades e as dificuldades do educando no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; processual, no sentido de acompanhar o desenvolvimento do educando, considerando o processo de aprendizagem e de ensino; investigativa, entendida como instrumento para compreender e orientar a prática pedagógica do professor; dinâmica e contínua, que pressupõe a utilização de diversos momentos e instrumentos avaliativos; qualitativa, que busca identificar as aprendizagens significativas para os educandos e não exclui dados quantitativos; descritiva, que descreve o processo de desenvolvimento do aluno (GOIÂNIA, 2006, p. 70).

A avaliação tem por objetivos, fornecer elementos para que a escola e educadores possam diagnosticar as dificuldades e os avanços no processo de ensino aprendizagem, bem como, decidir as ações de intervenção junto aos problemas encontrados na aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação tornou-se uma ferramenta importante nesse processo, buscando ampliar seu conceito e sua funcionalidade no processo de ensino aprendizagem dos alunos. No contexto dos ciclos de formação, para que os resultados sejam considerados positivos é preciso possibilitar a construção do conhecimento das crianças, onde elas aprendem de modo integral, ou seja, exercitado o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e intelectual. Nesse sentido, temos uma avaliação com caráter mais formativo, pautada em ideais inovadores conforme discutido no tópico anterior.

CAPÍTULO 4

A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NOS CICLOS DE FORMAÇÃO EM GOIÂNIA E SUA REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA PERSPECTIVA DE GESTORES E PROFESSORES.

Este capítulo apresenta discussões sobre a concepção de gestores e professores a respeito do ensino organizado por ciclos de formação e a avaliação da aprendizagem, bem como as dificuldades e superações nesse sistema de ensino.

4.1 Categoria 1: O ensino organizado em ciclos de formação.

A organização dos ciclos propõe uma estrutura de ensino baseada nas fases do desenvolvimento humano, ou seja, está pautada na evolução do ser humano. Sua estrutura divide-se em infância, pré-adolescência e adolescência. Justificando assim, que os tempos escolares serão mais flexíveis favorecendo o trabalho com alunos de diferentes procedências, estilos ou ritmos de aprendizagem.

O que evidenciamos nas propostas político-pedagógicas, formuladas desde a implantação dos ciclos na Rede Municipal de Educação de Goiânia em 1998 até a diretriz curricular de 2008, é que a justificativa pela opção dos ciclos está relacionada com o respeito e valorização dos educandos, conforme citado na proposta da SME:

[...] A escola pensada e organizada a partir dos tempos da vida deve ser um espaço voltado para a formação integral dos sujeitos, respeitando suas fases de desenvolvimento. [...] A Secretaria Municipal de Educação optou pela organização em ciclos, por entender que essa forma é a que melhor atende a essa concepção de escola e educação (GOIÂNIA, 2008a, p. 24).

Esse é o principal argumento para justificar a escolha dessa modalidade de ensino para Goiânia. Dos gestores entrevistados, percebe-se que eles relatam sobre as vantagens da escola organizada por ciclos na rede em consonância com as propostas pedagógicas analisadas.

Dentro do que acompanhei, a proposta de ciclo é a que melhor atende ao ideal da educação, sendo inclusiva, onde ela considera esse sujeito, respeitando seu tempo de aprendizagem (Gestor 01).

As razões que estão apresentadas na proposta eram de fazer uma rede mais eficiente, de melhor qualidade, com uma melhoria da avaliação. Enfim, uma escola, como diz o nome, para o século XXI, mais avançada, mais sintonizada com o contemporâneo (Gestor 03).

Um ensino de qualidade⁶, onde os professores possam ter mais tempo para dedicar aos alunos, verificando e solucionando suas principais dificuldades. Os ciclos representam uma nova visão de ensino do ponto de vista pedagógico, onde não basta simplesmente transmitir os conteúdos, é preciso acompanhar a compreensão e o desenvolvimento dos sujeitos, é preciso ver suas dificuldades de assimilação e organização das ideias. Segundo o relato de gestor 04, se trata de uma proposta ousada, conforme descrito abaixo:

Mais ou menos na década de 90, foi feita uma solicitação pelo o Secretário de Educação que queria uma proposta mais ousada de educação que visasse à qualidade de ensino, que valorizasse o professor e o aluno. E na oportunidade, o MEC estava oferecendo um curso de formação e abriu um seminário em Brasília com relação ao ciclo de formação e desenvolvimento humano, que já tinha sido implantado em Minas, em São Paulo. [...] eu fiquei muito encantada com a proposta porque ela privilegiava demais a aprendizagem do educando. Então, ela aposta na aprendizagem, na possibilidade do aluno, eu achei aquilo muito interessante [...] (Gestor 04).

A concepção sobre os ciclos de formação, para a maioria dos gestores entrevistados, desde a implantação da proposta, fundamenta-se em respeitar o tempo do aluno, o ritmo de aprendizagem desse sujeito, considerando não só o processo cognitivo, mas todas as peculiaridades que envolvem a aprendizagem, princípios da proposta que considera uma educação inclusiva para todos respeitando esse sujeito. A expectativa é melhorar a educação para todos, a permanência desse aluno na escola e também garantir a aprendizagem dos educandos. Sobre essas considerações observa-se o relato dos gestores 05 e 06:

⁶ Não vamos discutir os elementos que promovem a qualidade no ensino, apenas alguns fatores que proporcionem a sua melhoria.

O processo de ensino aprendizagem dentro do ciclo é mais voltado para a disseminação do conhecimento, por meio das possibilidades do aluno. Daquilo que ele traz, daquilo que tem de conhecimento, da sua experiência de vida. Os ciclos nos dão uma margem, uma abertura para trabalhar dentro das possibilidades que o aluno tem. Então, essa perspectiva de se trabalhar ciclo, ela vem para que possamos atender o aluno dentro da sua particularidade, dentro da sua necessidade mesmo, essa seria sua situação primordial (Gestor 05).

Bom, a expectativa maior é justamente repensarmos a questão da evasão e da repetência. Nos ciclos, você vê que cada aluno tem o seu momento, a aprendizagem acontece pra todos, só que ninguém aprende igual, ao mesmo instante ou no mesmo momento. Com isso, observamos justamente no educando o sujeito que cada um é, e cada um tem os ritmos de aprendizagem. Valorizar aquilo que cada um já tem conhecimento da sua cultura, e ampliar a partir da escola (Gestor 06).

De acordo com as diretrizes curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 2008, “Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo escolar, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que vive, ao assumir a condição de sujeito interativo” (GOIÂNIA, 2008a, p. 61). Essas concepções podem ser identificadas nas falas dos Gestores 01 e 04 que expressaram ideias semelhantes durante as entrevistas:

O objetivo dos ciclos é melhorar a qualidade da aprendizagem dos educandos. Nós vínhamos de uma proposta que era seriada, e eu acredito que nesta proposta de ensino a escola busca nova visão para os professores do processo de ensino e aprendizagem (Gestor 01).

Nós tínhamos um índice de reprovação muito alto, uma defasagem de idade/série muito elevada, nós pesquisamos novas formas de melhorar esse quadro. À medida que você pode reprovar o educando, consciente de que este terá a oportunidade de rever todo o conteúdo no próximo ano, você de certa forma se sente desobrigado da função de repensar essa aprendizagem dele (Gestor 04).

Dentre os aspectos diferenciadores nas escolas organizadas em ciclos de formação destaca-se o fato de os educandos serem agrupados com seus pares, observados seus tempos de vida, rompendo com a formação de turmas ou agrupamentos com referência no conhecimento conforme o sistema seriado, combatendo a organização dos educandos apenas pelos aspectos cognitivos, contemplando assim toda dimensão humana. Pares devem, aqui, ser entendidos como aqueles educandos que têm idades próximas, interesses afins. Nesse sentido, para Moll (2004):

[...] quando nos preocuparmos em saber qual é o melhor lugar para esse aluno na escola, com que grupo de colegas e com que professores, por meio de qual ou quais projetos de trabalho podemos garantir seu desejo de permanência na escola e sua aprendizagem, estaremos efetivamente produzindo um processo de avaliação coerente com uma tradução humanizadora da ideia de reorganizar a escola a partir da perspectiva dos ciclos (MOLL, 2004, p. 109).

Percebemos, com essa discussão, que o ponto de partida dos ciclos é marcado pelo rompimento com a serialização e pela adoção de um novo modelo de ensino que seja mais articulador entre os educadores e os educandos que proporcionasse um rompimento com as práticas tradicionais de ensino.

Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, ele representa uma alternativa para solucionar a questão das taxas de repetências. Porém, percebe-se que existe um discurso político dentro dessa proposta, que almeja uma solução mínima para os problemas da educação nos países em desenvolvimento. No entanto, o que se percebe nos relatos dos gestores, em relação a tais propostas, é que seu principal objetivo é adequar os gastos do Estado, promovendo uma educação básica nas escolas para amenizar os altos índices de reprovação escolar. Essa interpretação é percebida na fala dos gestores 02, 07 e 08 que fazem os seguintes apontamentos:

Do ponto de vista político, a proposta de ciclos tem outras conotações. Existem intencionalidades. Então, quando a gente fala a proposta de implantação dos ciclos na rede municipal de Goiânia nós não temos muito claramente o alcance disto, nós temos o discurso de uma intenção politicamente correta, mas a prática não confere com o discurso, uma vez como foi colocado ele tinha uma intenção de mascarar a questão da repetência, da serialização, do que o avanço de fato da qualidade de ensino (Gestor 02).

No aspecto econômico, os ciclos são bastante viáveis, pois eles não reprovam os alunos. Um aluno reprovado está ocupando o lugar de outro que poderia estar entrando. O aluno ficando mais um ano ele gera custo (Gestor 07)

A educação se torna mínima. Foi um investimento muito grande do Banco Mundial, cujo objetivo era acabar com as taxas de analfabetismo e a reprovação nos países subdesenvolvidos. Os ciclos foi uma solução viável, pois ele acaba com a reprovação. Existe um tempo de permanência nos ciclos, onde o aluno precisa avançar para cumprir os ciclos (Gestor 08).

Ainda, pontuando os aspectos pedagógicos, os ciclos surgem com objetivo de melhoria da educação infantil e educação fundamental, pensando na preparação e formação da cidadania plena dos alunos, buscando uma escola democrática,

capaz de colaborar na formação de um sujeito crítico intelectualmente, independente, cientificamente competente e voltado para a transformação da sociedade. Nesta ótica, sua concepção é bastante valorizada e defendida pelos gestores:

Pedagogicamente, a organização é muito interessante, pois o estudo e atendimento individual do aluno são propostas que contribuem para formação destes (Gestor 09).

A meu ver, essa proposta proporciona ao aluno aprender mais e melhor. Eu sou contra todo o meio que exclui o aluno da escola (Gestor 10).

No discurso dos gestores entrevistados, percebe-se que, em relação aos aspectos pedagógicos, os ciclos representam uma opção para melhorar a qualidade da educação básica nas séries iniciais. Dentre os entrevistados, os gestores têm uma percepção otimista e favorável para essa forma de organizar o ensino, e fazem uma crítica em relação ao quadro atual dos ciclos:

Nós discutimos demais, e agimos de menos. Eu acho que o ciclo chegou ao ápice, precisamos pegar o que já se entende dos ciclos e trazer para realidade da escola (Gestor 06).

Dentro das discussões apresentadas nesse tópico, pautadas nas entrevistas com os gestores, é pertinente ao posicionamento de Freitas (2003). O autor aponta uma ideia que reflete o ensino organizado em ciclos de formação:

Essa concepção de ciclo é plenamente aceitável, em especial por sua organização em torno das fases de desenvolvimento da criança. Mas, embora não rejeitemos tal concepção, gostaríamos de expandi-la, adicionando outro modo de conceber a dinâmica da formação do aluno e que contrarie tanto a lógica da exclusão como da submissão (FREITAS, 2003, p. 55).

A ideia de organização dos ciclos teoricamente é muito bonita. Percebemos, no decorrer desse trabalho que muitos estudiosos defendem essa organização do ensino. Contudo, durante a leitura de artigos sobre o ensino organizado em ciclos, percebemos posicionamentos de autores, tais como, Miranda (2005) e Libâneo (2008) e até mesmo no relato de professores que questionam essa forma de organizar o ensino.

Dentre as diferentes concepções, destaca-se a de que os ciclos vêm para contemplar mais aspectos de socialização dos alunos, do que para melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, observa-se que existe uma grande quantidade de alunos concluindo os ciclos III sem saber ler e escrever. A esse respeito os professores comentam:

Eu acho interessante a proposta dos ciclos, claro que tenho algumas ressalvas, principalmente quando pensamos na questão da formação dos alunos. É muito comum observarmos no nosso dia-a-dia a quantidade de alunos terminando o ensino básico sem saber ler, somar e trabalhar com coisas básicas do seu cotidiano (Professor 02).

A proposta é um modelo, o projeto é bom, mas acontece que eu vejo que o nosso aluno não está preparado pra esse modelo na educação (Professor 04).

Nós não estamos preparados para trabalhar com os ciclos, vários alunos, pais e até mesmo professores não entendem essa proposta até hoje [...] (Professor 07).

Fica evidente que os professores compreendem as possibilidades de melhorias da educação, da organização do ensino por ciclos de formação. Para alguns professores os objetivos estavam em consonância com a visão dos gestores e a expectativa é que o aluno possa desenvolver mais e assimilar melhor os conteúdos no tempo dele. Nesse sentido, eles estariam desenvolvendo habilidades que iriam proporcionar melhor formação do educando. Essa concepção é evidenciada nos relatos dos Professores 02 e 08:

A expectativa é que o aluno possa desenvolver mais, que ele possa assimilar melhor o conteúdo no tempo dele [...] (Professor 02).

Eu acredito que tanto para o professor e o aluno ela é uma possibilidade diferente de aprendizagem e de forma de trabalho. Mas, é um processo, a gente não pode querer que as coisas acontecessem de um dia pra outro, eu acredito que não tem jeito de você trabalhar a proposta de ciclo e nada mudarem em você, as possibilidades são tão grandes (Professor 08).

Outro aspecto importante levantado pelos professores como ponto positivo para os ciclos é a questão da reprovação escolar. Não que todos concordem com a aprovação automática dos alunos, mas pelo fato de se ter uma abertura para discutir um problema real das escolas. A fala do Professor 05 exprime esse pensamento conforme descrito a seguir:

Eu acho que a introdução do ciclo teve um efeito muito importante, eu diria que para a educação básica brasileira, que é colocar em xeque a reprovação. Quem levantou essa questão foi o ciclo. Eu acho que é uma contribuição muito importante, porque ao se discutir esse assunto trouxe para a escola o problema da reprovação, que antes era um problema só do aluno. Você não estudou, não sabe, repete o ano, repete duas, três vezes. A reprovação não tinha nenhuma relação com a evasão, não se via relacionada com a baixa autoestima (Professor 05).

A discussão a respeito dessa proposta de ensino em Goiânia existe há mais de dez anos. Se do ponto de vista pedagógico essa proposta tenta valorizar a aprendizagem dos alunos, a necessidade de buscar suporte e condições para que esta se desenvolva plenamente, do ponto de vista político ela retrata interesses que para além da escola, como por exemplo, apresentar dados estatísticos que contemplem interesse de organismos internacionais, tais como diminuição dos índices de reprovação e evasão.

Nesse sentido, cabe questionar o que é mais democrático do ponto de vista da promoção da cidadania: mascarar os dados ou garantir o acesso, a permanência e uma formação de qualidade do estudante?

Um aspecto importante apontado pelos professores que participaram da transição do sistema seriado para os ciclos foi o fato de não conhecerem os ideais da proposta de ciclos e não participarem do processo de implantação. Segundo eles, a proposta foi literalmente imposta para a rede conforme relato descrito abaixo:

A primeira vez que eu escutei sobre essa proposta, pensei que era para não fazer mais escolas. O objetivo para mim foi esse, porque os meninos não são mais reprovados. Vários países, com o discurso que, todo mundo tem direito à escola, muito bonito o discurso. Mas, o que fizeram na prática, todo o aluno vai aprovando, vai passando, aprovando (Professor 02).

[...] nós professores ficávamos perdidos em sala de aula. Não sabíamos nada dessa proposta que a Secretaria iria implantar. Eu estava em uma das escolas que começaram a se adequar aquela nova organização, e não foi fácil como até hoje não é [...] (Professor 03).

Este ponto foi marcante no processo de transição, acreditamos que toda proposta tem que ter a participação de todos, principalmente quando se procura mudanças na estrutura de ensino de uma sociedade. É preciso pensar nas condições para adequação da proposta como qualificação do quadro de professores, estruturação do ambiente escolar e principalmente participação de toda comunidade envolvida. Porém, a forma que os ciclos foram implantados na rede

gerou e ainda gera resistências devidas a esses fatores, conforme descreve Libâneo (2008):

[...] Tal como outras inovações, o sistema de ciclos foi implantado na maior parte dos casos sem maiores cuidados com as práticas de ensino já em uso pelos professores, sem preparação das escolas e das condições físicas e materiais necessárias, sem rever profundamente as práticas de gestão escolar. Onde foi implantado, esse sistema não está correspondendo ao que se esperava em termos de efetividade das aprendizagens, ou seja, não está proporcionando qualidade de ensino [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 172).

Além disso, os objetivos e as expectativas dessa proposta estão muito além do que se vê na rede. Para a maioria dos professores nivelarem os alunos é praticamente impossível, porque nos próprios princípios dos ciclos é descrito que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem.

[...] assim, a gente não pode nivelar a turma, porque cada um tem um tempo de aprendizagem. Ele não conseguiu esse ano, o ano que vem ele vai estar novamente no ciclo. Nós vamos trabalhar e continuar com o processo de atendimento individualizado para que o aluno supere suas dificuldades (Professor 06).

Outro aspecto importante é a realidade das escolas. Na proposta tudo é muito lindo, mas na prática a realidade é outra, o conjunto de ações tem que funcionar, ações como adequação das escolas, preparação e formação dos professores, condições amplas de trabalho. A fala do Professor 01 reflete a inquietação dos professores da rede:

Modificações não estão diretamente ligadas na fundamentação da proposta. Mas, em outros aspectos, que interferem no desenvolvimento da proposta dos ciclos. Por exemplo, a questão das condições de trabalho do professor. Então, você para desenvolver onde haja o desenvolvimento interdisciplinar, que é um dos princípios dos ciclos, você precisa de momentos em que os professores se encontrem, discutam e promovam as suas ações de forma interdisciplinar, e isso não acontece (Professor 01).

Um aspecto importante destacado pelos professores, a respeito da proposta, foram os diferentes posicionamentos que cada gestão assumiu em relação à interpretação dessa nova organização do ensino, conforme se observa na fala do Professor 10:

As ideias do ciclo, quando foram implantadas na Rede Municipal, tiveram toda uma fundamentação baseada na preocupação de aproximar o conhecimento à realidade do aluno. De trabalhar com aquilo que está mais próximo da realidade do aluno e com isso proporcionar uma melhor qualidade de aprendizagem, mas ao longo dos anos, essa proposta foi sendo modificada, em função de novas administrações que foram entrando na Secretaria Municipal, novas interpretações foram feitas a respeito dessa proposta (Professor 10).

O fato da participação dos professores na implantação da proposta ter deixado a desejar tem seus reflexos sobre a avaliação. No ensino organizado por ciclos, a avaliação deveria deixar de ter o papel controlador e classificatório e passar a desempenhar uma função de mediação do conhecimento. Com o objetivo de melhorias na educação básica, essas mudanças ficam inviáveis sem a inclusão efetiva dos professores da proposta, já que, estes profissionais são os principais agentes executores dessa transformação.

4.2 Categoria 2: A avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos em Goiânia: aspectos políticos e pedagógicos

De modo geral, a política de ciclos fundamenta-se nos princípios de uma avaliação formativa, emancipatória e mediadora, cuja preocupação é contribuir para melhoria da aprendizagem. Nesse sentido a proposta político-pedagógica da RME de Goiânia destaca:

A proposta curricular para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da RME, por entender que o educando é um sujeito em desenvolvimento, concebe a avaliação da aprendizagem como um processo formativo que deve nortear toda a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas e nas instituições educacionais, tendo como finalidade o aprimoramento do processo de ensino e da aprendizagem. Sendo um processo contínuo e intencional, o ato de avaliar pressupõe a observação sistemática do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo do educando (GOIÂNIA, 2008a, p. 101).

A avaliação não deve ser utilizada com o objetivo de punir, de classificar ou excluir. Normalmente estes objetivos excludentes são associados aos processos avaliativos tradicionais. Já aqueles em que o educando elabora e constrói o seu conhecimento estão associados à avaliação formativa, numa perspectiva

progressiva. A percepção de avaliação dos gestores aponta para essa descrição inicial conforme exposto abaixo:

Dentro da proposta, a avaliação pode acontecer de várias formas. Na verdade essa ideia de que não se avalia, não é verdade. Avalia-se muito, mas só que você utiliza qualquer recurso que queira de avaliação. Para estar observando em que momento o aluno precisa melhorar, em que você precisa trabalhar com ele, você não vai trabalhar só com prova, vai trabalhar o dia-a-dia do aluno. Trabalhar toda a produção que ele tem. Todos os momentos em que ele esteve em sala de aula é um momento de avaliação (Gestor 02).

A avaliação vai ter outro foco, que é de ver o aluno com individualidade dentro do que ele aprendeu e vai te dizer se ele sabe ou não sabe e o que ele precisa aprender [...] (Gestor 04).

A avaliação voltada somente para verificação de conteúdos é questionada por muitos estudiosos, que alertam sobre seus efeitos na formação dos alunos. Essa forma de organizar o ensino, os ciclos, tem sido constantemente discutida em artigos, seminários e livros. Dentre algumas contribuições, Sousa e Alavarase (2003) apresentam o seguinte posicionamento:

O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola sendo assumida enquanto processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos (SOUSA E ALAVARSE, 2003, p. 89).

Complementando esse posicionamento, Sordi & Ludke (2009) destacam:

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiosincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo (SORDI & LUDKE, 2009, p. 315).

Na medida em que a avaliação passa a ser entendida como um instrumento de orientação do trabalho escolar, ela será concebida no contexto de uma modalidade mais formativa do que somativa. A busca por essa sistemática é observada desde o projeto inicial de implantação dos ciclos em Goiânia. Os documentos oficiais descrevem a avaliação como um processo

contínuo com caráter formativo e com função diagnóstica. Segundo o relato de dois gestores, essa é uma das principais características da avaliação dentro dos ciclos:

A avaliação não era no sentido de cobrar o que já foi ensinado, mas sim no sentido de também aprender e dar um diagnóstico ao professor, o que ele teria que trabalhar mais, o que já estava assimilado. Vamos dizer, esse era o centro da nossa concepção de avaliação. Só essa avaliação que você trabalha e depois você cobra do aluno o que ele assimilou e ou não assimilou fica como se fosse culpa dele, aí vêm os castigos, e a reprovação fica como o pior castigo (Gestor 03).

Dentro dessa proposta do ciclo a gente avalia considerando aquilo que é peculiar de cada criança. Mas, também na aprendizagem, no ciclo é uma avaliação em um contexto que contempla toda a aprendizagem e desenvolvimento da criança (Gestor 01).

Condizente com essa perspectiva, Sordi & Ludke (2009) apontam para uma avaliação diferenciada no processo de ensino aprendizagem dos alunos:

Esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças (SORDI & LUDKE, 2009, p. 316).

Esse caráter formativo da avaliação surgiu em contraposição a sua forma punitiva e de controle. Os instrumentos formativos deveriam servir para organizar o conhecimento, diagnosticar o que o aluno apreendeu e o que não apreendeu dos conteúdos. Nesse sentido, a avaliação se constitui também em momentos de aprendizagem, ou seja, ela só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando e reorienta as ações do professor durante o processo de ensino. Essa concepção de avaliação é muito observada nas entrevistas com os gestores:

A gente trabalha e acredita que a avaliação não é parada. Ela é dinâmica da forma que nós fizemos a nossa educação fundamental que era prova simplesmente e nota simplesmente, então nós entendemos uma avaliação continuada progressiva, é uma avaliação sistematizada, em que nós podemos e devemos ter vários instrumentos. Esses instrumentos, eles podem ser trabalhos, eles podem ser testes, eles podem ser provas[...] (Gestor 05).

[...] o ciclo propõe que você tenha uma diversidade de forma de avaliar o aluno. Não avaliar aleatoriamente, nem mesmo avaliar sem sentido. Não é avaliar se o menino deu um pulinho e falou que já estava indo, não, é você ter um processo de construção do conhecimento daquele aluno (Gestor 09).

[...] completamente ressignificada. O aluno vai ser avaliado pelo que ele aprendeu, e não pelo que o professor deu. E para isso, vai ter que ressignificar tanto a aprendizagem, como a forma de ensino. E também definir melhor que conteúdo é esse. É um conteúdo solto de matemática que não têm nada a ver com a alfabetização? História e geografia? Isso precisa ser repensado, ser redefinido e nesse contexto também a avaliação (Gestor 07).

A utilização das informações obtidas por meio da avaliação possibilita reorientar o processo de ensino aprendizagem. O progresso dos alunos é registrado em fichas descritivas, relatórios, ou outras formas, que privilegiam aspectos qualitativos do processo de aprendizagem tais como, o comportamento, as habilidades adquiridas e o relacionamento com os colegas de classe. Exemplificam essa percepção, os seguintes comentários dos gestores:

[...] é uma avaliação em um contexto que contempla toda a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Então, para nós, o que a gente procura estar avaliando é nesse processo de aprendizagem dela. Então, é uma avaliação contínua onde a gente avalia o educando de como ele chegou até então no agrupamento e como ele está. Então, a avaliação parte da aprendizagem dele (Gestor 02).

[...] uma avaliação que respeita essa criança, as particularidades, considera-se o potencial. Mas também as limitações dela (Gestor 05).

[...] todos os momentos em que ele esteve em sala de aula é um momento de avaliação, avaliação com objetivo de que esse aluno possa caminhar pra frente (Gestor 07).

Do exposto, fica evidenciado que os gestores acreditam na proposta e especialmente em uma outra forma de avaliação, que expressa uma mudança, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, ao lidar com esse elemento do processo de ensino.

A forma como os professores compreendem a avaliação é extremamente relevante para o desenvolvimento dos ciclos. Nesse sentido, foi importante a fala dos professores sobre sua percepção do sentido da avaliação. No início da implantação da proposta de ciclos na rede esta questão era bastante polêmica,

pois o fato do aluno não ser reprovado era entendido como uma premissa da não necessidade de aplicação de provas ou da utilização de outros instrumentos para a avaliação. Essa visão fica clara na concepção dos professores sobre a avaliação:

Olha hoje eu acho que a gente já está tendo mais clareza com relação à avaliação, porque a avaliação foi uma das coisas em que mais houve equívocos na proposta do ciclo. Com relação à aplicação de provas, por exemplo, esses equívocos levaram o professor a deixar de elaborar atividades avaliativas [...] (Professor 01).

Nós, professores, avaliamos para perceber quais alunos precisam ser resgatados e para passar para os pais e para sociedade a situação de cada aluno. Mas mesmo assim, percebendo que os alunos não estão no mesmo nível ele continua progredindo, ele vai para próximo ciclo seguindo, ou para ensino médio muitas vezes sem saber nada, pois não existe reprovação do aluno (Professor 05).

Além disso, percebe-se na fala dos próprios professores entrevistados que a prática avaliativa tradicional ainda está internalizada pelos seus companheiros de trabalho:

A avaliação foi um grande problema, percebeu-se que as pessoas achavam que não precisava avaliar [...], achava-se que não podia reprovar também, então eram equívocos. Na nossa escola, nós temos avaliação, temos a semana de avaliação, temos a avaliação com nota maior e o restante são atividades, trabalhos [...] (Professor 02).

Na avaliação, eles falam em diagnóstico o tempo todo. Avaliar para diagnosticar as dificuldades do aluno. Agora, em uma sala com mais de 40 alunos, onde cabe só trinta, isso não é possível. A gente faz a avaliação e vê que eles não estão aprendendo. A gente consegue fazer isso, então a gente faz uma revisão, faz nova avaliação, e eles continuam sempre errando as mesmas coisas [...] (Professor 03).

Essa fala revela o caráter diagnóstico da avaliação. Uma avaliação que busque contribuir para o processo ensino aprendizagem, os professores argumentam que na teoria o discurso é bonito e empolgante, mas o que se observa na prática é outra realidade. Além disso, percebe que a prática avaliativa no sistema de ciclos é similar ao sistema seriado, conforme relatam os Professores 04, 06 e 09.

Avaliação sempre é importante. É uma forma de você ver se o aluno conseguiu aprender aquilo que foi trabalhado (Professor 04).

Nós fazemos a avaliação e percebemos que eles não estão aprendendo, nós conseguimos fazer isso, então se faz uma revisão faz nova avaliação, e eles continuam sempre errando as mesmas coisas (Professor 06).

[...] temos a semana de avaliação, temos a avaliação com nota maior e o restante são atividades, trabalhos. A própria Secretaria tem as avaliações que eles fazem também durante o trimestre. Tem avaliação de língua portuguesa e matemática (Professor 09).

Por outro lado, ficou claro nas entrevistas, que os docentes tinham consciência da necessidade de mudar a forma da avaliação, tornando-a mais formativa.

Eu acho que a avaliação diversificada, quando você tem como fazer isso, é boa no sentido de que você vai conhecer o seu aluno, qual é o potencial dele, se ele tem condições de fornecer dados para você fazer uma boa avaliação (Professor 07).

Às vezes para avaliar o professor, ver se ele tá trabalhando, se o aluno está dentro da proposta, até que eu achei interessante. Tem gente que critica, acho que não deixa de ser mais um instrumento até pra gente ver como que está o aluno da gente. Eu não tenho resistência, mas tem professor que não gosta (Professor 08).

Pautado também no aporte teórico de pesquisadores, e concordando com a visão de Sordi & Ludke (2009), quando tecem a seguinte consideração:

Nesta perspectiva, outra aprendizagem é requerida também em relação à postura docente na avaliação dos alunos. Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares que, em alguma medida, agem sobre o processo (SORDI & LUDKE, 2009, p. 324).

A importância da avaliação diferenciada do modelo tradicional fica explícita também nas diretrizes curriculares da rede, destacando que os instrumentos de avaliação devem romper com a lógica da memorização pela memorização, considerando dimensões mais amplas do desenvolvimento do educando. No referido documento, a avaliação formativa é explicada em termos de suas dimensões desencadeadas durante o desenvolvimento das aulas pelo professor. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Goiânia traz as seguintes dimensões da avaliação formativa:

A avaliação é aqui compreendida nas dimensões: diagnóstica, que objetiva identificar os avanços, as potencialidades e as dificuldades do educando no decorrer do processo de ensino aprendizagem; processual, no sentido de acompanhar o desenvolvimento do educando, considerando o processo de aprendizagem e de ensino; investigativa, entendida como instrumento para compreender e orientar a prática pedagógica do professor; dinâmica e contínua, que pressupõe a utilização de diversos momentos e instrumentos avaliativos; qualitativa, que busca identificar as aprendizagens significativas para os educandos e não exclui dados quantitativos; descritiva, que descreve o processo de desenvolvimento do aluno (GOIANIA, 2008a, p. 102).

Contudo, Sordi & Ludke (2009) alertam:

Mesmo desenvolvendo uma relação pragmática com a avaliação muito mais centrada na nota do que no quanto esta possa ser expressão da apropriação do conhecimento; ainda quando a avaliação seja vivenciada como produto descolado do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes se acostumaram a juízos de valor externos, dos quais ficam dependentes não contestando a lógica interna que os expropria da participação em um processo no qual deveriam, no mínimo, desenvolver ações de co-responsabilidade (SORDI & LUDKE, 2009, p. 314).

Um aspecto importante, constatado nas entrevistas tanto dos gestores como dos professores, é sua compreensão sobre a importância da avaliação, principalmente de que ela não contribui para formação do aluno, quando utilizada para punição e controle, conforme observado nas falas abaixo:

[...] a avaliação não é só para o aluno que está com alguma dificuldade ou para observar essa dificuldade do aluno, é para observar a trajetória dele, o caminhar dele. A partir de onde eu vou estar interferindo como educador para que ele possa caminhar um pouquinho mais pra frente (Gestor 05).

[...] a avaliação servisse tanto para o professor como para o aluno no sentido dele aprender, então a avaliação não era no sentido de cobrar o que já foi ensinado, mas sim no sentido de também aprender e dar um diagnóstico ao professor [...] (Gestor 09).

Não sou a favor da reprovação, em termos de castigo (Professor 06).

A avaliação é um instrumento que me auxilia e orienta nas preparações das aulas e nos planejamentos das atividades (Professor 10).

A esse respeito, Sordi & Ludke (2009) pontuam sobre a abordagem descrita acima pelos professores:

Este raciocínio avaliativo, realizado sistematicamente e de forma compartilhada (estudante e professor), a ambos ensina a aprender a extrair da avaliação sua riqueza intrínseca, quase sempre obscurecida quando esta é tomada ou praticada como apenas um número, estanque e finalístico, elevado à condição de verdade absoluta e usado para distribuição de recompensas ou punições (nem sempre explícitas) (SORDI & LUDKE, 2009, p. 324-325).

Percebemos que a avaliação é uma peça fundamental dentro dessa organização de ensino, pois sua prática é muito importante para definir os caminhos da aprendizagem. Não adianta dizer que existe uma avaliação formativa se os professores continuarem com as práticas tradicionais encobertas pelas diretrizes curriculares e projetos pedagógicos da rede. Um último ponto de destaque, são os instrumentos utilizados nas práticas avaliativas. Segundo pesquisadores da área de avaliação, estes elementos são essenciais na condução do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Hadji (1994) faz os seguintes comentários:

Ao delimitarmos um objeto preciso, temos de escolher os instrumentos, definir os intervenientes, determinar os momentos. Mostramos que as respostas às questões de ordem metodológica, respeitantes às formas da atividade de avaliação, dependiam das intenções que animavam o avaliador e da finalidade do seu trabalho. Mas, ainda que o espaço técnico não seja autônomo, não deixa de ser, por isso mesmo, o espaço privilegiado de ação correta do avaliador (HADJI, 1994, p. 147).

Luckesi (2005) faz a seguinte consideração a respeito dos instrumentos avaliativos:

Se estivermos cientes de que a avaliação é um ato de diagnóstico, que serve de subsídio para uma tomada de decisão na perspectiva da construção da trajetória do desenvolvimento do educando, poderemos, então, para tanto, utilizar-nos dos mais variados instrumentos disponíveis, para observar as condutas aprendidas e desenvolvidas por nossos educados.[...] Assim, podemos usar testes, questões dissertativas, falas dos educandos, exposições, demonstrações, teatralização, dramatização, participação na vida cotidiana da sala de aula... o que importa, em primeiro plano, não é o instrumento de coleta de dados para a avaliação, mas sim a avaliação propriamente dita, em função da qual estão configurados os instrumentos. O que importa, em primeiro lugar, não são os instrumentos, em si, mas, sim, a compreensão do ato de avaliar (LUCKESI, 2005, p. 85).

Nesse sentido, concordo com Luckesi, pois acredito que os testes e as provas são apenas ferramentas de coleta de dados. Avaliar é muito mais do que coletar dados. Precisamos compreender todo processo e principalmente saber utilizar os instrumentos avaliativos para promover e auxiliar o desenvolvimento dos alunos. A esse respeito, Hadji (1994) faz a seguinte colocação:

Uma primeira conclusão é, pois, a de que não há um instrumento de avaliação, como há ferramentas específicas para o trabalho de madeira ou ferro. O avaliador não dispõe de instrumentos que lhe pertençam, cuja utilização lhe garanta sucesso na sua tarefa (HADJI, 1994, p. 162).

Dentre os principais instrumentos utilizados nas práticas avaliativas descritos pelos professores da rede, destaca-se o uso de diferentes tipos de recursos, entre eles: apresentação de trabalhos, atividades escrita e leitura, registro sistemático das observações realizadas sobre a atuação do aluno em sala de aula, testes e provas conforme explicitado:

Eu utilizo como forma de avaliação, trabalhos, testes, registros e fichas descritivas, dentre outros (Professor 02)

Utilizamos provas, trabalhos, apresentações, leitura, atividades escritas e outras formas que possibilitem a reflexão do aluno (Professor 05)

Discutir o processo avaliativo na escola organizada por ciclos reconstituiu as concepções de sociedade e do próprio ser humano. As ideias centrais dos ciclos são baseadas nas etapas de formação e desenvolvimento do ser humano e as práticas avaliativas tendem a incentivar o espírito questionador do aluno desenvolvendo suas habilidades cognitivas.

4. 3 Categoria 3: As dificuldades e as superações da avaliação no contexto dos ciclos de formação.

Dentro desse último tópico, analisaremos os relatos dos gestores e professores que apontam as dificuldades da realização da avaliação dentro dessa proposta e os pontos positivos que encontraram nessa nova forma de organizar o ensino.

Observa-se que do ponto de vista pedagógico os ciclos representam uma alternativa importante para a educação, principalmente nas séries iniciais onde fatores externos à escola tais como, família, desemprego e as desigualdades sociais aumentam os índices de evasão escolar na escola pública brasileira. Já do ponto de vista político, surgem como uma alternativa para diminuir gasto da máquina pública, pois um de seus preceitos é a não retenção dos alunos o que consequentemente reduz os gastos com alunos repetentes.

Atrelado aos dois fatores, o político e o pedagógico, a avaliação da aprendizagem dentro da proposta de ciclos encontra exemplos de sucessos e

retrocessos na educação. Vamos começar a discussão pelas dificuldades relatadas pelos professores que apontam como primeiro elemento o grande número de alunos por agrupamento, fato esse que dificulta o acompanhamento dos alunos. Verificamos este apontamento na fala dos Professores 02 e 07, conforme descrito abaixo:

Um dos maiores problemas que encontro na avaliação dos alunos é o grande número de alunos por sala. Tem agrupamento com 40 alunos. Como podemos fazer um bom trabalho com esse grande número de alunos, é praticamente impossível (Professor 02).

Então, na verdade houve alguns encontros e nesses encontros havia pessoas preparadas, e que eram mais abertas a essa nova proposta. Vieram pessoas do Rio Grande do Sul. Lá a realidade é a seguinte: 25 alunos em sala de aula. Aqui, quando começou, eram 35 a 45 alunos. Então, como nós professores iremos conseguir, em uma sala com 45 alunos, conhecer o Joaquim, tanto no aspecto cognitivo quanto o sócio afetivo e saber a realidade de cada aluno ali? (Professor 07).

Outro ponto de destaque nas dificuldades é a participação dos pais na vida escolar dos alunos que é um ponto relevante para o processo de ensino. Os pais fazem parte do processo de aprendizagem e uma das características importantes é sua participação na vida escolar dos seus filhos. Conforme relatado pelos Professores 03, 05 e 10, isto não vem ocorrendo:

[...] os pais procuram a escola somente na época de buscar o aproveitamento dos seus filhos ou quando tem alguma reclamação (Professor 03).

Eles vêm somente quando são chamados pela coordenação da escola, dificilmente eles nos procuram para acompanhar seus filhos (Professor 05).

Eu acredito que os pais deveriam participar mais do andamento de seus filhos na escola. Desde quando comecei dar aula o que percebo é um total desinteresse na educação dos seus filhos (Professor 10).

Dentro dos ciclos, essa nova visão da avaliação possibilita ao educador uma ferramenta para suporte no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, segundo Hoffmann (2001), “o professor precisa estar aberto às mudanças, o que na maioria das vezes não acontece, para construir novos significados e ajustá-los ao seu contexto. E isso exige tempo de discussão e descobertas” (Hoffmann, 2001, p. 102).

Os professores enfrentaram e continuam enfrentando dificuldades durante os processos avaliativos, dentre eles a falta de condições de trabalho, a precariedade das escolas e o principal fator, que na fala dos Professores 07 e 10 é:

Realmente a avaliação é muito difícil, você tem que avaliar o aluno em um campo muito amplo. O que a gente tem que avaliar é o cognitivo, mais o afetivo e social. Agora dentro do ciclo, eu acho que se respeitam mais o aluno. Mas não foi fácil para o professor, porque é muito difícil você ser formado nos conceitos da nota e mudar a sua cabeça (Professor 07).

Nós não temos sala para fazer o atendimento individualizado. Às vezes falta até material de apoio como de leitura e de escrita. As condições materiais das escolas não favorecem o ensino (Professor 10).

Um fator marcante no processo de transição do sistema seriado para os ciclos na RME de Goiânia foi a forma de sua implantação. Os professores tinham pouco conhecimento da proposta e de seus objetivos, isto dificultou sua aceitação, conforme descrito abaixo:

As resistências são naturais de quem já tem muitos anos trabalhando dentro de uma perspectiva seriada, ou às vezes trabalha em outro lugar. Mas acredito também que a gente já caminhou bastante, apesar dos obstáculos serem grandes, mas acho que, talvez uma conversa maior com a própria universidade, um trabalho mais esquematizado com a escola, no sentido de entender realmente a proposta. A grande dificuldade do professor é entender o que é essa proposta, de que forma eu posso trabalhar e as possibilidades que ela oferece ao educador (Professor 04).

Eu sou produto de um processo de seriação. Na faculdade, também é assim. Quando foi colocada essa proposta para os ciclos havia um grande desconhecimento de sua forma de organização. Então, tanto eu, quanto os outros professores, ficaram bastante perdidos (Professor 08).

A conscientização, o conhecimento e a percepção do educador sobre a temática da proposta é essencial para que essa seja plenamente implantada, bem como as reflexões sobre os caminhos que os ciclos vão tomando com o passar do tempo. O professor precisa por em prática algo que ele realmente conheça, compreenda, acredite e, concomitantemente, acrescente suas próprias percepções para desenvolver plenamente seu trabalho. Nas palavras de Hoffmann (2001): “Não se pode esperar que se ‘acredite’ numa determinada concepção até que lhe atribua sentido, ou que faça diferente do que sempre considerou o melhor jeito de fazer, porque alguém assim o sugere” (Hoffmann, 2001, p. 102). Mudanças não dependem apenas de quem está na gestão do sistema, mas primordialmente dos que estão na base das instituições de ensino no caso os professores. A esse respeito Hoffmann (2001), ainda alerta.

Entretanto, a maioria dos órgãos oficiais de educação e das instituições escolares promovem mudanças diretivamente, de um momento para o outro, com os professores movidos pela obediência a regimentos, normas e determinações da administração, da supervisão, e não pelo espírito do engajamento. Não conseguem as mudanças desejadas, porque a aspiração e o entendimento de poucos não conseguem enfrentar o receio, a resistência, o conformismo de muitos. Mudar em educação, mudar em avaliação, exige “trocar de pele”, pois envolve concepções e posturas de vida, e isso é penoso (HOFFMANN, 2001, p. 103).

Em um de seus trabalhos de orientação de grupos de professores de uma rede de ensino, Hoffmann relata uma de suas sessões e as contribuições para formação dos professores. Prepara-se o professor para as mudanças através de momentos continuados de estudo e reflexão, sem pressa de determinarem-se mudanças metodológicas. Hoffmann (2001) expõe:

Então, numa das sessões, uma professora trouxe a dificuldade de um aluno como um caso a ser discutido pelo grupo. E todos se puseram a discuti-lo animadamente, enunciando alguns princípios que deveriam ser respeitados em avaliação. Pediram minha orientação, e alguém sugeriu a leitura de um livro que ajudaria no entendimento daquela situação. Havíamos chegado ao tempo de reconstruirmos, em conjunto, os princípios da prática avaliativa que alicerçaria as questões metodológicas. [...] os professores se descobriram responsáveis pela aprendizagem dos alunos, sentiram a necessidade de prestar atenção nas crianças, e de refletir, em conjunto, sobre o significado das ações pedagógicas (HOFFMANN, 2001, p. 107).

Ninguém pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender acerca de novas concepções do ensino em sua área e/ou disciplina, teorias de conhecimento, experiências educativas em desenvolvimento. Pode-se, entretanto, favorecer o cenário para essa descoberta, criando-se espaços mobilizadores em tempo e possibilidade de integração grupal (HOFFMANN, 2001, p.113). Hoje existe uma compreensão melhor a respeito de todo o processo, conforme descreve o Professor 08:

Houve essa interpretação, mas na rede quando implantou o ciclo realmente não tinha retenção. Nós atualmente já temos alguns anos que nós trabalhamos com a retenção sim, só que não é mais ano a ano, ele pode ser retido ao final de cada ciclo. Se ele não conseguiu atingir os objetivos, ele pode permanecer um ano ali, no mesmo ciclo. Então, na verdade a proposta de avaliação nossa prevê essa possibilidade de reter o aluno se ele não atingir os objetivos (Professor 08).

Percebe-se que a compreensão da avaliação está ainda voltada para o ensino seriado. Durante as entrevista, percebi que não existe uma ideologia de que

a avaliação possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa percepção pode ser observada nos relatos dos Professores 01, 06 e 10, relatos que muitos de seus colegas de trabalho também confirmaram:

A avaliação passou um longo tempo em que era somente descritiva. Então, o instrumento que a gente tinha como registro dessa avaliação era uma ficha descritiva individual do aluno. O professor tinha que levantar o aspecto afetivo e aspecto cognitivo, então ficou muito voltado para observação (Professor 01).

Um dos instrumentos de verificação da aprendizagem é a ficha descritiva, e os pais não conseguiam entender e ler a ficha, pois ele não via uma nota 50, 60 e 80% (Professor 06).

Eu faço a avaliação e vejo a dificuldade que é da maioria. Nesse relatório nós destacamos do aluno os aspectos afetivo, cognitivo, social. Cada professor faz um relatório daqueles alunos que teve melhor desempenho ou não. No fim acaba ficando quase a mesma coisa do outro, a gente põe nota, porque precisa ter um parâmetro tipo o menino é sete, é seis. Fica a mesma coisa (Professor 10).

Esse relato deixa bastante explícito que ainda existe resistência por parte de alguns professores da rede em relação à avaliação. A própria forma como os alunos são avaliados hoje é bastante parecida com o sistema seriado, tem-se as provas, as notas em forma de gráficos e os conceitos.

Alguns professores já compreendem a avaliação de uma forma mais clara e que esta traz benefícios de todo o processo. Conforme relato do Professor 02:

Eu acho que a avaliação diversificada, quando você tem como fazer isso, é boa no sentido de que você vai conhecer o seu aluno, qual é o potencial dele, se ele tem condições de fornecer dados para você fazer uma boa avaliação (Professor 02).

Para que a avaliação torne-se um instrumento de construção do conhecimento, acreditamos que ela deva ser repensada como uma opção para romper com a avaliação tradicional. Contudo, estamos conscientes que há dificuldades para se implantar um processo avaliativo com essas características, principalmente devido à sobrecarga de trabalho de professores e alunos, as próprias condições de trabalho, à renumeração adequada, etc. Mas acreditamos que seja um dos caminhos para superação da organização do ensino atual.

Um ponto de grande relevância, apontado pelos gestores com relação as dificuldade de avaliação dos professores, foi o fim da retenção dos alunos. O ensino organizado por ciclos de formação exclui a reprovação escolar, o aluno segue sua trajetória fazendo correções no decorrer de sua formação, e isto incomodou muitos professores, pois não entendiam seu real significado. A esse respeito Hoffmann (2001, p. 101) argumenta: “O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, a confiança em suas decisões”. . Este aspecto foi bastante relatado pelos gestores:

A grande questão dos ciclos foi a perda de poder dos professores. Eles perderam suas armas que eram os testes, as provas. As famílias também achavam isso no início (Gestor 01).

A proposta de avaliação vem discutindo a forma de ensinar e fazendo uma revolução nela pra que tivessem uma aprendizagem significativa e de qualidade. Ela visava um resgate dessa aprendizagem, mexeu em carga horária, com formação de professor e a estrutura da escola (Gestor 08).

Eu não tenho que avaliar um aluno conforme os outros. É preciso verificar seus conhecimentos adquiridos (Gestor 10)

O trabalho com os professores deve ser contínuo, é preciso escutá-los para entender suas dificuldades. Os gestores reconhecem, ainda, as dificuldades dos professores da rede, conforme os relatos dos Gestores 03, 05 e 08.

Um trabalho mais esquematizado com a escola, no sentido de entender realmente a proposta. Talvez uma grande dificuldade do professor seja entender o que é essa proposta e de que forma eu posso trabalhar, e as possibilidades que ela oferece ao educador (Gestor 03).

Avaliar todo o processo de crescimento do aluno. Como nós temos professores que ainda têm dificuldades de fazer isso, que possuem uma visão mais voltada para sentido da prova. Nós já caminhamos bastante com varias escolas que conseguiram entender o processo (Gestor 05).

Dificuldade e as resistências são naturais, principalmente por quem já tem muitos anos trabalhando dentro de uma perspectiva seriada, ou, às vezes, trabalha em outro lugar que possui outra organização do ensino. Acho que é um pouco de tudo, mas acredito também que a gente já caminhou bastante, apesar dos obstáculos serem grandes (Gestor 08).

É preciso um envolvimento maior nas questões que tratam a educação. Tanto do ponto de vista do sistema educativo (governos federal, estadual e municipal) quanto do educador “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente.” (LUCKESI, 2006, p.121). A nosso ver, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa escolar. O papel da universidade nesse aspecto é importantíssimo, pois ela é também mediadora no processo de mobilizar no educador a necessidade de buscar conhecimento, aperfeiçoamento investindo em uma educação continuada. Essas questões são visíveis no discurso dos Gestores 02 e 07:

O centro de formação tem o propósito de formação continuada e qualificada. Não cabe mais falar como os professores estão sendo preparados. Se a gente for olhar no contexto histórico, 10 anos são recentes, assim porque 10 anos de regência com uma proposta dessa o professor já tem que estar qualificado para tal. Então há uma discussão não somente da proposta, mas do fazer contínuo do professor (Gestor 02).

Não adianta você apresentar uma proposta se não tiver espaço para organizar discussões dentro da escola. Se não tiver uma educação continuada para esses professores, se não tiver espaço para o planejamento participativo ou coletivo dentro da escola e se você não tiver uma clareza do que é a avaliação e avaliar pra quê? (Gestor 07).

Em se tratando de formação de professores, Dalben (2006) faz a seguinte consideração:

[...] a formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua (DALBEN, 2006, p. 141).

Conforme discutido anteriormente, o CEFPE dentre dos seus principais objetivos estão configurados aspectos da leitura, e da reflexão baseados em referenciais teóricos que norteiam a proposta dos ciclos. Além disso, os professores são motivados a participarem dos cursos devido a um plano de progressão horizontal no qual após cumprirem determinada carga horária é concedido um aumento nos seus vencimentos.

Um dos grandes desafios na formação de professores é romper com a racionalidade técnica advinda da formação inicial desse profissional. Zeichner (2008) traz os seguintes questionamentos:

Bem próximo a essa persistência da racionalidade técnica sob o slogan de ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios de ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como aspectos moral e ético do ensino [...] (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Nesse sentido, para proporcionar uma formação continuada para os professores o CEFPE organiza vários cursos que propiciam a prática reflexiva do professor. Os ciclos de formação podem ser percebidos como um movimento que pretende estabelecer uma ruptura com prática arraigadas nas concepções da racionalidade técnica. Assim, além de implicar numa renovação/mudança da escola, incidem nas formas de trabalho pedagógico dos professores (as), os quais deverão criar/ construir/ estabelecer novas estratégias para o planejamento, e as avaliações, como o estudo coletivo (dos alunos e com seus pares), finalmente o processo do ensinar e aprender, para a docência.

Implica, também, na necessidade de se perceber que a formação de professores (as) deve considerar essa nova perspectiva de organização curricular e criar condições para que os projetos de formação já a contemplem, bem como que a formação continuada seja instrumentalizada com aportes teóricos consistentes, para o acompanhamento dos docentes nas escolas que atuam com os ciclos de formação, além da reflexão sobre a própria prática.

Assim, no que se refere à formação dos professores (as) nas Instituições de Ensino Superior, esta precisa ser repensada de modo que os diversos cursos de licenciatura, em seus projetos pedagógicos, sinalizem para que os futuros profissionais possam também construir os saberes e habilidades necessárias para o trabalho com os ciclos.

A esse respeito, Mizukami (2008) comenta:

Reconhecendo os limites e a incompletude dos cursos de licenciatura, compete à universidade possibilitar espaços e experiências variadas que possibilitem a continuidade dos processos formativos dos professores durante suas trajetórias profissionais (MIZUKAMI, 2008, p. 391).

Na Rede Municipal de Educação em Goiânia observou-se, nos últimos 5 anos, investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação na formação de professores. Foram várias ações formativas que buscavam aperfeiçoar o quadro de profissionais. Atualmente, vários projetos são propostos no intuito de ampliar a formação dos professores dentro da RME-GO. Dentro dos principais desafios pode-se citar a transformação da prática docente que visa romper com a visão tradicional de ensino e o aprimoramento da formação continuada dos professores.

É preciso entender que todo o processo de mudança é, no início, muito penoso, e envolve a resistência natural ao desconhecido. Sair de uma zona de conforto e buscar algo novo, não é nada fácil. Hoffmann (2001) tece a seguinte consideração: “Mudanças não se constroem com planos definidos e seguros elaborados em gabinetes ou órgãos oficiais, mas como oportunidades a pessoas comprometidas e apaixonadas de mostrar que é possível” (HOFFMANN, 2001, p. 111). Toda mudança promoverá sucesso ou fracassos, isto é inevitável, no caso dos ciclos que busca romper com as práticas tradicionais da avaliação isto não é diferente. A esse respeito Hoffmann (2001) faz o seguinte apontamento:

Um processo de mudança não segue um caminho definido e tranquilo, pois esse caminho precisa ser construído justamente pelo novo que acarreta os desacertos, as inseguranças. Quem coordena um novo projeto não pode esperar que os professores elessem ou compreendam os rumos num primeiro momento, a partir de explicações teóricas, justificativas legais, sugestões de metodologias diferentes, mas deve suscitar a reflexão acerca de suas experiências educativas, a oportunidade de ouvir os outros, abrindo-se a novas perspectivas (HOFFMANN, 2001, p. 111).

Outra significativa limitação para a inovação dentro do processo de implantação dos ciclos foi a desatualização do professor, conforme o relato do Gestor 02:

Você tem que estar buscando além do que era acostumado a fazer. As dificuldades de entender todo o processo de avaliação criou-se uma cultura de que o ciclo não avalia, de que você pode estar passando o aluno. Isso realmente bate um pouco com a função da gente, que é querer realmente o aprendizado, então você vai entendendo o processo (Gestor 02).

Um dos pontos positivos dos ciclos de formação que indicaram superação no sistema de ensino foi a questão da reprovação. No sistema seriado, percebe-se que quando um aluno reprova é porque ele não estudou o suficiente, ou porque o professor não é bom ou porque o ensino da escola não tem qualidade. Dentro da proposta de ciclos de formação a responsabilidade pelo aprendizado do aluno é de toda comunidade, pais, alunos, professores e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal compreender a proposta de avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação na Rede Municipal de Educação de Goiânia e seus aspectos pedagógicos na concepção de gestores e professores no período de 1998 a 2010. O que se pretendia investigar era a compreensão daqueles profissionais sobre ciclos de formação e avaliação da aprendizagem fazendo uma análise da proposta político pedagógico e da avaliação mais especificamente. Para isto analisamos as propostas político pedagógicas das diferentes gestões no intuito de compreender as características da proposta de avaliação. Para obter esses dados utilizamos como ferramentas, entrevistas que possibilitaram um contato tanto com os professores quanto com os gestores responsáveis pelos aspectos pedagógicos da proposta.

Percebemos que por meio da análise da literatura sobre o tema da pesquisa, diversos estudiosos como Rosales (1992), Esteban (2000), Luckesi (2005, 2006), Hoffmann (2001, 2008), Chaves (1993), Tiballi (2007), Libâneo (2008), dentre outros, mostraram-nos que a avaliação desde suas origens assumia um caráter seletivo, controlador, que dentro do ambiente escolar pouco contribuiu para formação dos alunos. Ao invés de uma avaliação formativa, diagnóstica e mediadora temos o uso inadequado do termo avaliação nas escolas que na verdade esconde a constante prática de exames que dificilmente oferece uma oportunidade de aprendizagem ao educando. Assim, percebemos que a maior parte dos referenciais teóricos sobre a avaliação e os ciclos de formação que serviram de fundamento para pesquisa enfatiza a necessidade de uma prática avaliativa diferenciada.

Durante a análise das diretrizes curriculares e dos projetos político-pedagógicos da RME de Goiânia, observamos que suas orientações têm influenciado a prática avaliativa nas escolas, em especial no que tange às variadas opções de instrumentos avaliativos. A diversificação de instrumentos relatada por gestores e professores tem facilitado o processo de ensino, pois houve um rompimento com as práticas tradicionais. Contudo, segundo os entrevistados, apesar das formas diferenciadas de avaliar os alunos, outros fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo: as condições inadequadas de trabalho, tais como a grande quantidade de alunos por sala, fato que impede que

haja um eficaz acompanhamento dos educandos para sanar suas dificuldades, reforçar potencialidades e auxiliar mais os alunos.

Um fato importante a se considerar durante esse período de implantação dos ciclos de formação em Goiânia foi a tímida participação dos professores durante esse processo. Em diversos aspectos não houve a preparação destes bem como a comunicação de informações sobre as mudanças que se iniciaram. Este fator gerou bastante resistência na aceitação da proposta e consequentemente nas práticas avaliativas.

Os professores e gestores da Rede Municipal de Educação de Goiânia compreendem a concepção de ciclos de forma diferenciada. Percebemos que para maioria dos entrevistados essa forma de organizar o ensino é a melhor para aprendizagem dos alunos. Atualmente, percebe-se que a justificativa dos ciclos não se reduz à superação da reprovação, contudo, não deixa de incluí-la ao propor essa estrutura organizacional para uma rede de ensino. A organização curricular e didática da escola deve adequar aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente de modo a desenvolver métodos adequados e organizar os conteúdos para propiciar o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo dos educandos. Nesse sentido, percebemos que os professores e gestores acreditam que a reprovação não traz benefícios para o processo de desenvolvimento dos alunos e que os ciclos representam uma opção de reestruturação da forma de pensar o ensino.

A implantação de políticas de ciclos no Brasil tem sido uma das principais responsáveis pela efetivação de mudanças na prática da avaliação da aprendizagem, uma vez que tal política supõe uma ruptura com a avaliação classificatória, geralmente no sistema seriado. Através desses dados pude verificar as dificuldades que os professores encontram dentro da avaliação para essa proposta de ensino, tais como, falta de conhecimento da proposta, a compreensão da avaliação está voltada para classificação de alunos, o fim da retenção para mascarar a reprovação dos alunos e a desatualização do professor. Um aspecto importante de superação foi à questão da reprovação escolar e colocou em xeque a forma de avaliar os alunos.

Do ponto de vista dos gestores e com base nos documentos oficiais da Secretaria, buscamos a compreensão dos aspectos político pedagógicos da proposta de avaliação no contexto dos ciclos de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse contexto, pudemos observar que a avaliação é um elemento impulsionador e articulador do projeto político-pedagógico das escolas, e ela tem uma função primordial que é estruturar e acompanhar os processos de ensinar e aprender fornecendo dados sobre estes. Durante o período de 1998 a 2010, com base nos documentos oficiais da Secretaria, a proposta de avaliação se configura como sendo diagnóstica, investigativa, processual, dinâmica, qualitativa, contínua e descritiva. Observamos que durante as três gestões essas características não sofreram grandes alterações.

Dentre as dificuldades relatadas pelos gestores o principal aspecto é a questão do controle da qualidade da aprendizagem ou ensino aos alunos. Apesar das várias formas de avaliação introduzidas na rede para averiguar a aprendizagem é muito complicado diagnosticar os atos dos professores em sala de aula.

Outro fato importante analisado é a compreensão de avaliação dentro da proposta de ciclos de formação. Para isso, verificar se os professores estavam ainda presos ao “modelo tradicional” de avaliação. Ponto também importante observado durante as entrevistas com os gestores foi à necessidade de uma política de formação continuada para os professores.

Os professores na sua maioria demonstraram acreditar na proposta de ciclos, e que seus fundamentos promovem principalmente o que tange ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Percebe-se que, apesar de aceitarem o sistema organizado por ciclos, existe uma grande resistência em relação a sua execução. As condições físicas das escolas deixam a desejar; o grande número de alunos por sala, a constante troca de professores, o número de professores que são contratados na rede e que não ficam muito tempo nas escolas, são fatores que acabam por comprometer a efetividade da proposta.

Entendemos que mudanças nas práticas avaliativas contribuirão para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, um ensino de qualidade também passa pela valorização dos professores, com salários dignos, planos de carreira, condições de trabalho adequadas, visto que na realidade em que vivemos hoje, na era da informação tecnológica e a explosão da internet e dos meios de

comunicação, é preciso o professor ter ferramentas para mobilizar o interesse dos alunos para aquisição do conhecimento.

Após a realização desse trabalho, minhas percepções acerca dos ciclos de formação não são favoráveis. Acredito que a organização do ensino básico por ciclos venha a contribuir muito para formação dos alunos, contudo, falta um componente vital, o envolvimento dos sujeitos do processo: alunos, pais, professores e gestores. O que percebo é que esses elementos têm que trabalhar em conjunto para que a proposta idealizada nos projetos político-pedagógicos dê certo.

Por sua vez, a avaliação proposta nos ciclos é fascinante. Acredito que uma avaliação formativa, diagnóstica e mediadora, contribua de forma satisfatória para o processo de aprendizagem. Minha concepção de avaliação está voltada para esses fundamentos. Devemos avaliar para diagnosticar o nosso ensino, e não somente a aprendizagem dos alunos. Penso que dentre vários instrumentos de avaliação que temos a prova, seja o mais banalizado. Isto porque, ela é utilizada pelo grande percentual de professores para controlar os alunos.

Penso que dentro dos ciclos é preciso ter clareza dos objetivos que pretendemos alcançar. Quando estamos avaliando, a avaliação deve ser contínua, pois, ao avaliar o processo de aprendizagem, frequentemente, o professor pode diagnosticar aspectos que precisam ser melhorados, podendo, assim, intervir na sua própria prática ou nos fatores que estão interferindo nos resultados e isto, caracteriza uma avaliação formativa.

É muito importante salientar que a nossa concepção de avaliação esta vinculada a formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes. A avaliação, desse modo, deve estar a serviço das aprendizagens que favorecem essa formação. Ao mesmo tempo, ela fornece informações significativas que ajudam os educadores a aperfeiçoarem sua prática, em direção à melhoria da qualidade do ensino.

Por isso, acredito por um lado, que a proposta de avaliação dos ciclos deva ser bem planejada e articulada com os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, deve ser coerente com os resultados que pretendemos alcançar. Por outro lado, vários aspectos devem ser levados em consideração, tais como: os aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos e os sociais dos alunos, pois acredito que influenciam nos processos avaliativos.

Esperamos que esta pesquisa promova a reflexão de gestores e professores da RME/GO, e que possa contribuir para auxiliar o processo das práticas avaliativas. Esta pesquisa nos direciona a necessidade de estudos posteriores, dando continuidade na investigação sobre os elementos de uma avaliação que contribuam para formação dos alunos em nossa atualidade.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.) Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã p.13-28, 2001a.

ARAÚJO, Marisa Inês Brecovici. Resistência docente à escola ciclada. Liber Livro Editora, 2006.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v.20, n.68, p.143-162, dez.1999.

BARDIN, Laurence: Análise de Conteúdo: Geográfica Editora, 2009

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e Teorias Educacionais: uma análise do discurso sobre educação. Educação e Sociedade, Campinas, SP, ano XXI, n.73, p.182-205, dez. 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.108, p.27-48, nov. 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p.31-50, jan./abr. 2004.

_____. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n. 126, p. 659-688, set/dez. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Presidência da República-Casa Civil. Lei nº 9424 de 24 de Dezembro de 1996. Brasília, 2008.

CABRERA, Renata Cristina. Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola ciclada. Liber Livro Editora Ltda 2006.

CHAVES, Sandramara Matias. A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental: realidade e possibilidades. Goiânia: Faculdade Educação, 1993. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. RJ: Editora Fiocruz, p.173-200, 2006.

DALBEN, Ângela I. L.de Freitas. A avaliação nos ciclos: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). Questões de avaliação educacional. Campinas, SP: Komedi, p.97-145, 2003.

_____. Das Avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação: Políticas e Práticas Papirus 2002 p.13-42.

_____. Formação continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistemas de ensino. In: CALDERANO, Maria da Assunção e LOPES, Paulo R. Curvelo. Formação de Professores no mundo contemporâneo: desafio, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.): Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2º ed. p.142, 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira, A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n. 124, p.57-82, jan./abr. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. 96p.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa: Análise de Conteúdo Liber livro Editora, 2008 80 p.

GOIÂNIA. Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, 1998. 79p.

_____. Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, 2000a. 77p.

_____. RELATÓRIO DE GESTÃO (1997 – 2000): Secretaria Municipal de Educação Governo da Cidade de Goiânia. 2000b. 42p.

_____. Proposta político-pedagógico para a educação fundamental da infância e a adolescência. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2000c. 42p.

_____. RELATÓRIO DE GESTÃO (2001 – 2004): Secretaria Municipal de Educação Governo da Cidade de Goiânia. 2004. 20p.

_____. Diretrizes de organização do ano letivo 2006. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2006. 70p.

_____. Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e a adolescência. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2008a, 93p.

_____. Proposta político-pedagógico para a educação fundamental da infância e a adolescência. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2008b. 64p.

_____. Cartilha da Educação Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia 2009.

HADJI, Charles. A avaliação desmistificada. Porto Alegre. Artmed. 2001

_____. A avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos. Porto Editora. 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliar para promover: Compromisso deste século. In: Grandes Pensadores em Educação – O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação - Porto Alegre: Mediação, 2001. (99 - 119p.).

_____. Avaliar: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008. 184p.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez. 2004.

KRUG Andréa. Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001, 149p.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. Artigo Publicado na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008 - ISSN: 1676-2584

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.115p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições 18º ed., São Paulo, Cortez Editora, 2006.180p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAINARDES, Jefferson. A organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). Avaliação, Ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, p.35-54. 2001.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p.11-30, jan/abr. 2006.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007, 240p. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.) Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: 2000, 87p.

MIRANDA, Maria Gouvêa. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MINAYO, Maria Cecília de Souza: Pesquisa Social: Editora Vozes, 9º edição, 1993

MIZUKAM, Maria da Graça, Nicoletti, Formação Continuada e Complexidade da docência: o lugar da universidade, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – XIV Endipe, 2008.

MOLL. Jaqueline & Colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. A Rede Municipal de Educação e a implantação dos ciclos de formação. Goiânia, GO, FE, 2002. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira; ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Estado, Mercado e Trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, p. 85-104, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.) Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, p. 105-122, 2001.

OLIVEIRA, Nilza Maria de. Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 2005. Originalmente apresentada com dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás, 2005. Não paginado.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação escolar: renúncia à educação , São Paulo: Xamã, 2001.168p.

TIBALI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara M. (orgs.) Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 165-188, 2003.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Limites Pedagógicos da Avaliação Educacional. educativa, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 315-322, jul./dez. 2007.

TOSCHI, Mirza Seabra e FALEIRO, Marlene de O. L.: A LDB do Estado de Goiás Lei Nº 26/98: Análises e perspectivas Editora Alternativa Goiânia 2001.

ROSALES, Carlos: Avaliar é refletir sobre o Ensino: Coleção Práticas Pedagógicas Edições ASA 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 396p.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n.36, p.474-550, set./dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória e perspectivas. 5,^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.472p.

SARMENTO, Diva Chaves (Coord.), O discurso e a prática da avaliação na escola. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, p. 134, 1997.

SILVA, Andréia Ferreira. Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001) Niterói, RJ. FE, UFF. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, RJ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 154p.

SOBRINHO, José Dias. Qualidade, Avaliação: Do Sinaes a Índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n. 3, p. 817-825, Nov. 2008.

SOUSA, Sandra M. Zákia; ALAVARSE, Ocimar Mnhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). Questões de avaliação educacional. Campinas, SP: Komedi, p.71- 94, 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Avaliação, Ciclos e Qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. Estudos Avançados. São Paulo, v.21, n.60, p.27-44, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga: Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, (p.65 – 81) 2002.

SZYMANSKI, Heloisa: A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva, Brasília Plano Editora 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: Concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, 1993. (Cadernos pedagógicos do Libertad; V.3).

_____. Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem - . São Paulo, 1998 a. (Cadernos pedagógicos do Libertad; V.5).

_____. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora - São Paulo, 1998 b. (Cadernos pedagógicos do Libertad; V.6).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus 2002.

_____. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. Estudos em Avaliação Educacional, nº23, 2001. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1075/1075.pdf>, acessado em 07 de janeiro de 2011.

VIEIRA, Sofia Lerch. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vítor Henrique (orgs.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, p.59-90, 2001.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p.535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA “GESTORES”

Entrevista semi-estruturada para os Gestores.

IDENTIFICAÇÃO

1) Qual a sua formação e qual sua função, quanto tempo trabalha na RME?

QUESTIONAMENTOS SOBRE CONCEPÇÃO DOS CICLOS

2) Por que a proposta ciclada para rede municipal de Goiânia.

3) Quais os objetivos e as expectativas dessa proposta para o processo de ensino aprendizagem?

4) Como o professor foi preparado para essa nova organização do ensino?

5) Quais as principais dificuldades enfrentadas dentro da proposta de ciclos?

6) Como o Centro de Formação tem contribuído para melhorar a propostas de ciclos na RME?

AVALIAÇÃO DENTRO DOS CICLOS

7) Quais as características e os princípios da proposta de avaliação nos ciclos de formação?

8) Dentro do processo avaliativo, quais as vantagens e desvantagens da promoção automática dos alunos?

9) Existem contradições entre o proposto pelas políticas e o efetivado no campo pedagógico no ato de avaliar dentro da proposta de ciclos?

10) Como você compreende a proposta de avaliação da aprendizagem dentro dos “Ciclos de Formação” na Rede Municipal de Educação de Goiânia?

11) Quais as contribuições que os processos avaliativos trazem para formação do aluno?

Apêndice B - Roteiro de entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA “PROFESSORES”

Entrevista semi-estruturada para os professores.

IDENTIFICAÇÃO

1) Qual a sua formação e qual sua função, quanto tempo trabalha na RME?

QUESTIONAMENTOS SOBRE CONCEPÇÃO DOS CICLOS

2) Qual sua visão sobre a proposta de ciclos de formação?

3) Quais os objetivos e as expectativas dessa proposta para o processo de ensino e aprendizagem?

4) Que dificuldades você enfrenta dentro da proposta de ciclos?

5) Como o professor foi preparado para essa nova organização do ensino?

6) Você acredita que o sistema de ciclos tem contribuído para melhorar o ensino em Goiânia?

7) Como o Centro de Formação tem contribuído para melhorar a propostas de ciclos na RME?

AVALIAÇÃO DENTRO DOS CICLOS

8) Quais as características e os princípios da proposta de avaliação nos ciclos de formação?

9) Dentro do processo avaliativo quais as vantagens e desvantagens da promoção automática dos alunos?

10) Existem contradições entre o proposto pelas políticas e o efetivado no campo pedagógico no ato de avaliar dentro da proposta de ciclos?

11) Quais as contribuições que os processos avaliativos trazem para formação do aluno?

12) Como você compreende a proposta de avaliação da aprendizagem dentro dos “ciclos de formação” na Rede Municipal de Educação de Goiânia?

Apêndice C – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a): **UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA DE 1998 A 2010**. O projeto/pesquisa está sendo desenvolvido pelo pesquisador Marcos Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora Dra. Sandramara Matias Chaves.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais é conhecer a proposta de avaliação dentro do contexto dos ciclos de formação.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Goiânia, ____ de _____ de ____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____