

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

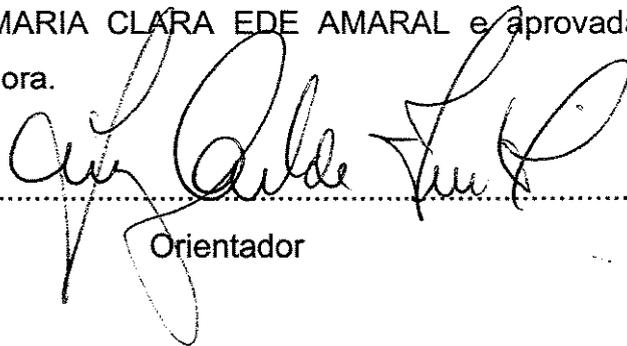
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO:
O CASO DOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS DE AVALIAÇÃO

Autor: MARIA CLARA EDE AMARAL
Orientador: LUIZ CARLOS DE FREITAS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por MARIA CLARA EDE AMARAL e aprovada pela Comissão Julgadora.

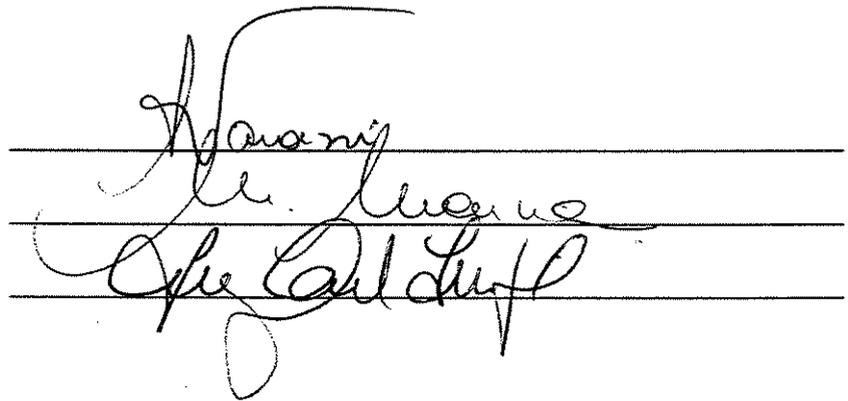
Data: 22/02/2006

Assinatura:.....

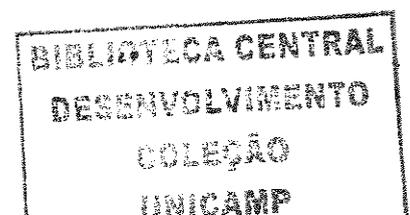


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2006



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	Am 130
V	EX
TOMBO BC/	68959
PROC.	133-06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	13/06/06

lib - id 383120

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Amaral, Maria Clara Ede
Am13a Avaliação da aprendizagem na Escola Cidadã de Mato Grosso : o caso dos
relatórios descritivos de avaliação / Maria Clara Ede Amaral. -- Campinas,
SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Avaliação educacional. 2. Sistema de ensino em ciclos. 3. Relatórios.
I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

06-029-BFE

Keywords: Evaluation; Learning systems in cycles; Reporting

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Profa. Dra. Maria Márcia Sigris Malavazi

Profa. Dra. Adriana Varani

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Data da defesa: 22/02/2006

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Luiz Carlos de Freitas, pela orientação segura e esclarecedora, pela paciência com meus troços e por me abrir novos horizontes no vasto mundo científico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, especialmente as professoras Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, Dra. Maria Márcia Malavazi e Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, por propiciarem momentos de reflexão, debates e enfrentamento dos meus próprios limites.

A todos os amigos do LOED, pela troca de conhecimento nos debates acadêmicos, pela amizade, alegria, companheirismo e pelo apoio constante, em especial Maria Simone, Geraldo, Regina Florindo, Adilson, Ivanete, Márcia e Rita.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, especialmente aos da Biblioteca, do Laboratório de Informática e da Secretaria da Pós, pela disponibilidade no atendimento e ajuda nos momentos de dúvida.

Aos professores, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas, que, entre tantas atividades e angústias, se disponibilizaram a participar do estudo.

A banca examinadora pelas contribuições para a melhoria do trabalho.

Aos professores Eduardo Luiz Costa Garcia Leão e Maria Antonieta Ede Amaral, pelo cuidado na revisão ortográfica e gramatical do texto.

As amigas que fiz no caminho: Edna, pela companhia na janela de casa, por ouvir meu riso e meu choro e por me manter com os pés no chão nos momentos mais difíceis; Mônica Gentil por ser meu porto seguro nos dias solitários de Campinas e pela amizade singela e acolhedora. E também a Luzia Vasconcelos, Sueli Petry Luz, Gianna Perim, Samila Batistoni e Andréa Fortes.

Ao meu pai, Ronaldo, que mesmo sem ter concluído seus estudos, sempre primou e se sacrificou para que eu e meus irmãos tivéssemos uma educação de qualidade.

A minha mãe, Nieta, pelo incentivo, por acreditar, por se dedicar... enfim... por existir.

Aos meus irmãos Leo e Fred e suas famílias, pelo amor incondicional e por me apoiarem nas mudanças que foram necessárias para que este estudo fosse possível.

Aos meus tios Rosa e Wanderlei e minha avó Altair, pelas portas sempre abertas para que eu entre em suas vidas e a todos os familiares que torceram pelo meu sucesso.

Agradeço a Deus por me abrir novos caminhos, sempre.

2006.1.2.183

Dedico meu trabalho...

ao meu pequeno-grande filho Thomás, que se viu privado da minha companhia e dos meus cuidados, mas sempre me recebeu com brilho nos olhos e sorriso franco, cheio de amor...

e ao meu pai, que não teve tempo de partilhar comigo a alegria por concluir este estudo.

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem por finalidade desvendar qual a viabilidade do modelo de avaliação adotado pela proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso. Esta mudança na organização do Ensino Fundamental adotada em várias redes de ensino no Brasil, no caso do Mato Grosso, abole o uso de notas e boletins para avaliar e passa a realizar a avaliação de maneira diagnóstica, reflexiva e processual, baseada na observação do cotidiano dos alunos e registrada de forma descritiva pelos professores. Temos como objeto de análise os relatórios descritivos de avaliação, produzidos no ano letivo de 2003 pelos professores das escolas selecionadas. Os objetivos do estudo foram: investigar as dificuldades dos professores para produzir e elaborar os relatórios; desvendar o que é viável e o que é inviável em se manter os relatórios como avaliação; analisar como são produzidos os relatórios e sua função no cotidiano escolar; analisar as temáticas abordadas nos relatórios, recorrência de temas, tendências, padronizações e repetições. A coleta de dados se desenvolveu no município de Cáceres/MT, entre os meses de fevereiro e julho de 2004. O estudo de caso abrangeu duas escolas da rede estadual, denominadas aqui Escola “A” e Escola “B”, e teve como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas e análise de conteúdo dos relatórios. A população pesquisada se compõe de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. A análise dos dados mostrou que o uso dos relatórios descritivos na Escola Ciclada de Mato Grosso esbarra em dificuldades operacionais, apresenta contradições de informações e revelou que a avaliação informal permanece influenciando os juízos de valor emitidos pelo professor mesmo em uma escola organizada dentro dos princípios dos ciclos de formação.

Palavras-chave: Avaliação Escolar, Ciclos, Relatórios Descritivos, Avaliação Informal

ABSTRACT

The current composition is a research of qualitative nature, which aims to figure out about the viability of evaluation pattern adopted by the proposal from the Cycled School of Mato Grosso. This change at the organization of Elementary School that has been adopted in several teaching networks in Brazil, in the case of Mato Grosso, it is abolished the usage of scores and report cards to evaluate students, then the evaluation is applied through a diagnostic, reflexive and processual way, based on the observation of students daily behavior and registered descriptively by the teachers. We have as objective of analysis the descriptive reports of evaluation, which were produced in the academic year of 2003 by the teachers from the selected schools. The objectives of the study were: to investigate teachers' difficulties to produce and elaborate the reports; to figure out what is viable and unviable in keeping the reports as evaluation; to analyze how the reports are produced such as their role in daily school; to analyze the theme approached on the reports, the seeking for themes, tendencies, standardization and repetitions. The collecting of data was developed in the town of Cáceres/MT, within the months of February and July of 2004. The study of case has approached two state schools, which are denominated here School "A" and School "B", and it has had as instruments of data collection questionnaires, interviews and analysis of reports' contents. The researched population is composed by teachers of 1st and 2nd cycles from elementary school. The analysis of data has shown that the usage of descriptive reports at Cycled School of Mato Grosso comes up against operational difficulties, it presents contradictions of information and also has revealed that the informal evaluation remains influencing the judge of value issued by the teacher, even at a school organized under the tenets of formation cycles.

Keywords: School Evaluation, Cycles, Descriptive Reports, Informal Evaluation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO CENÁRIO DE DESIGUALDADES.....	07
1.1 Promoção Automática, Progressão Continuada, Ciclos – primeiros ensaios	10
1.2 Séries, Ciclos, Progressão Continuada – desvelando conceitos, diferenciando propostas.....	12
1.3 Avaliação, Ciclos: ADIAMENTO DA EXCLUSÃO?.....	15
CAPÍTULO II - CICLOS DE FORMAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO – o que os documentos oficiais propõem	23
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO	24
2.2. A ESTRUTURA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	26
2.2.1. A progressão	29
2.2.2. Educação Especial	30
2.2.3. A retenção.....	30
2.2.4. Os profissionais da Escola Ciclada e seus papéis na nova organização	32
2.3. CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO	33
2.3.1. Metodologia da Diretriz Curricular da Escola Ciclada – Algumas Opções .	35
2.3.2. Aspectos metodológicos do trabalho em sala de aula: o tratamento didático pedagógico dos conteúdos de ensino.....	37
2.3.3. A Investigação Filosófica no currículo escolar como eixo interdisciplinar..	39
2.4 FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE	40

2.5 DIRETRIZ CURRICULAR DOS CICLOS DE FORMAÇÃO	42
2.6 AVALIAÇÃO NA ESCOLA CICLADA	45
2.6.1. Avaliação Reflexiva	46
2.6.2. Os Instrumentos de Registros da Aprendizagem.....	48
2.6.3. Instrumentos e Técnicas de Avaliação.....	50
CAPÍTULO III - O CAMINHO METODOLÓGICO	53
3.1 A APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	57
3.2 OS DADOS COLETADOS	59
3.3. AS ESCOLAS-CAMPO	64
CAPÍTULO IV - OS DADOS – DESVELANDO A REALIDADE PESQUISADA.....	71
4.1 PROFESSORES: quem são, o que fazem e suas condições de trabalho.....	74
4.2. PERSPECTIVA OPERACIONAL - Produzindo os Relatórios Descritivos de Avaliação: A voz dos professores.....	83
4.2.1 O que dizem os educadores sobre a Avaliação.....	87
4.2.2 Produção dos relatórios - um longo caminho entre observação, sistematização e parecer final	93
4.3. PERSPECTIVA DO CONTEÚDO – o que os relatórios nos dizem, ou não!	102
4.3.1. Os relatórios da 1ª fase do 1º ciclo à 2ª fase do 2º ciclo	102

A) Categoria 1 - Aspectos Cognitivos.....	104
B) Categoria 2 - Aspectos Afetivos.....	106
C) Categoria 3 - Caráter Mediador.....	107
D) Categoria 4 - Aspecto Evolutivo.....	109
E) Categoria 5 - Aspectos Individuais.....	111
F) Categoria 6 - Participação da Família.....	112
G) Categoria 7 - Outras Observações.....	114
4.3.2. Os relatórios da 3ª fase do 2º ciclo – uma análise a parte.....	116
A) Categoria 1 - Aspectos Cognitivos.....	121
B) Categoria 2 - Aspectos Afetivos.....	123
C) Categoria 3 - Caráter Mediador.....	124
D) Categoria 4 - Aspecto Evolutivo.....	125
E) Categoria 5 - Aspectos Individuais.....	126
F) Categoria 6 - Participação da Família.....	126
G) Categoria 7 - Outras Observações.....	127
CAPÍTULO FINAL – A VIABILIDADE DOS RELATÓRIOS EM XEQUE.....	129
5.1 As Dificuldades Operacionais.....	131
5.1.1 Dificuldades de produção.....	131
5.1.2 Dificuldades de organização do cotidiano.....	132
5.2 Contradições.....	132
5.2.1 Dicotomias no conteúdo dos relatórios.....	133
5.2.2 Ausência de Informações.....	134
5.3 Padronizações.....	135
5.4 Avaliação Informal.....	137

CONCLUINDO... - *PARA ALÉM DAS LIMITAÇÕES DO INSTRUMENTO*..... 141

BIBLIOGRAFIA..... 144

ANEXOS 149

Lista de Abreviaturas

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CHA – Carga Horária Anual

CHS – Carga Horária Semanal

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica

PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores

SEDUC – Secretaria do Estado de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

Lista de Quadros e Gráficos

Quadro 1 – Experiências pioneiras com Promoção Automática	11
Quadro 2 – Organograma das fases / idades nos Ciclos	26
Quadro 3 – Matriz Curricular do I Ciclo	44
Quadro 4 – Matriz Curricular do II Ciclo	44
Quadro 5 – Matriz Curricular do III Ciclo	45
Quadro 6 – Demonstrativo da implantação gradativa dos ciclos	56
Quadro 7 – Episódios com definição e função dos Relatórios Descritivos	95
Quadro 8 – Exemplos de aspectos cognitivos	104
Quadro 9 – Exemplos de aspectos cognitivos - Língua Portuguesa	121
Quadro 10 - Exemplos de aspectos cognitivos de outras disciplinas	122
Gráfico 1 – Outras atividades remuneradas exercidas pelos professores - Escola A	75
Gráfico 2 – Qualificação profissional dos professores - Escola A	76
Gráfico 3 – Nível de dificuldade para elaborar os relatórios – Escola A	77
Gráfico 4 - Outras atividades remuneradas exercidas pelos professores - Escola B	80
Gráfico 5 – Qualificação profissional dos professores da Escola B	81
Gráfico 6 – Nível de dificuldade para elaborar os relatórios – Escola B	82

INTRODUÇÃO

O universo do magistério sempre me envolveu e desde muito nova minha tendência para a profissão se manifestava nas brincadeiras da infância e nos sonhos da adolescência. Meu pai era funcionário público, minha mãe professora. Aliás, sou filha, neta, sobrinha, afilhada de professores. A maior parte da minha vida estudantil foi em escolas públicas, com exceção do tempo que estudei em uma escola particular, cursando de 5ª a 8ª série.

Nesta época, os fatos cotidianos na sala de aula já me despertavam curiosidade, principalmente os relacionados à Avaliação. A inflexibilidade dos meus professores com questões avaliativas me causavam indignação, mesmo que ainda não tivesse como compreender os mecanismos que os levavam a atitudes arbitrárias e contraditórias.

Quando terminei a oitava série, já tinha certeza de que seria mesmo professora. Fiz um teste de seleção no Instituto de Educação de Minas Gerais e ingressei-me no curso de Magistério. Quando cursava o 3º ano, fiz uma entrevista em uma pequena escola infantil no meu bairro e comecei a trabalhar com uma turma de maternal. No início tinha quatro alunos. Depois, a professora do 1º período se demitiu e recebi mais cinco crianças. Tive então que trabalhar com dois níveis de atividades para atender a todos. Por serem poucos alunos, a avaliação era fácil e sem conflitos, pois precisava apenas marcar um “X” nas alternativas disponíveis na ficha avaliativa.

O ano passou rápido e logo após minha formatura veio outro teste para trabalhar, agora em uma grande e afamada escola particular da capital mineira. Era uma oportunidade de ouro para começar minha carreira trabalhando em uma escola grande, com muitos recursos e inovações. Começaram, então, minhas primeiras dificuldades, pois a filosofia da escola e a metodologia de trabalho eram totalmente desconhecidas para mim. Nada do que era dito nas reuniões pedagógicas eu havia aprendido no curso de magistério.

Foi um ano de decepções com meu próprio trabalho. Eu olhava para os vinte e cinco alunos da turma de 1º período em que trabalhava e me lembrava dos outros nove, os

meus primeiros. Era tudo muito diferente do que vi na formação e do que tinha trabalhado no ano anterior. Por que não tinha aprendido no magistério tantas formas diversificadas de trabalhar??? No fim do ano, sentindo-me incompetente, pedi demissão, pois não queria mais ser professora.

Passei a me aventurar por diversas profissões: fui secretária, balconista, vendedora de joalheria e fiquei desempregada por meses e meses. Fiz tricô, crochê e bordei para ter algum dinheiro. Vendi bijuterias de porta em porta. Nada deu certo.

Dois anos e meio depois fui trabalhar na secretaria da escola em que cursei a 4ª série. Lá estavam todos os professores da minha época. Com o dia-a-dia na escola fui-me reaproximando do meio docente, participando das reuniões e às vezes substituindo algum professor faltoso. Mas ainda me mantinha firme na decisão: professora não seria mais. Meu pensamento sempre voltava às dificuldades que encontrei e me sentia incompetente e despreparada para exercer a profissão que tanto sonhara.

Em 1994 mudei-me para o interior do Mato Grosso, onde minha madrinha era proprietária de uma escola que estava em franco desenvolvimento. Fui contratada para trabalhar no setor financeiro, pois havia feito um curso de contabilidade, e poucos meses depois fui promovida a secretária da escola. No final do ano fiz vestibular e passei em primeiro lugar. Ingressei no curso de Pedagogia, mesmo afirmando que para a sala de aula eu não voltaria.

Eu me sentia incapaz e frustrada, mas continuava com o desejo de lecionar. O medo de errar novamente me paralisava, eu não sabia como seria se tivesse uma turma sob minha responsabilidade novamente. Observava os professores na escola, desenvolvendo suas aulas, auxiliava nos projetos. Com o início das aulas na faculdade, resolvi transformar meus temores em motivação para investigar, descobrir e aprender sobre a difícil e desafiadora tarefa de ensinar.

Desde o princípio do curso, alguns aspectos da prática docente me faziam questionar constantemente meus professores e a mim mesma: os objetivos, métodos, avaliação. Inicialmente, incomodava-me a forma como as aulas na universidade se desenvolviam e os métodos arbitrários de avaliação que eram adotados. Depois, com as observações do estágio, passei a perceber que estes problemas se estendiam para as escolas também.

Com o avanço dos estudos no curso de graduação, em 1996, senti-me um pouco (não totalmente!) mais segura e assumi a regência de uma turma de 3ª série no Centro Cacerense de Educação. Cometi erros e acertos, aprendi muito mais que ensinei, descobri que poderia ser capaz de trabalhar com os alunos de maneira significativa e construtiva.

A partir dessa experiência, minha vida profissional foi-se firmando gradativamente. No final do curso de Pedagogia, eu já lecionava também a disciplina de Filosofia para as turmas de 5ª série ao 3º ano dessa mesma escola. E foi nessas aulas que a avaliação da aprendizagem começou a me incomodar profundamente.

Com os alunos das séries iniciais eu conseguia planejar a avaliação de acordo com o nosso cotidiano escolar, usando instrumentos diversificados e buscando refletir sempre sobre as dificuldades e avanços de cada aluno e da turma em geral. Mas com a Filosofia era difícil. Poucas aulas, muitos alunos, um conteúdo bastante subjetivo e interpretativo. Como faria para avaliar os estudantes? Provas? Trabalhos? Seminários? Tentei várias formas, mas cada uma delas trazia consigo alguma limitação.

Em dezembro de 1998 recebi meu diploma de Pedagoga e dois meses depois já era professora contratada na Universidade do Estado de Mato Grosso, através de um teste seletivo (fevereiro/1999). Ao mesmo tempo comecei uma Pós-Graduação Lato-Sensu em Didática e Metodologia do Ensino Superior, na cidade de Cacoal, Rondônia. Esta era a cidade mais próxima onde havia o curso e as aulas aconteciam nas férias, de forma intensiva.

O horizonte que se revelava para mim era mais cheio de desafios e dúvidas do que em qualquer outra época. Minha trajetória como professora estava marcada por experiências de fracasso e de sucesso.

Nesse período minha vida profissional era intensa e diversificada dentro do campo da educação: era coordenadora pedagógica de 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio no Centro de Educação Anália Franco, lecionava para uma turma de aceleração em uma escola estadual e assumi as aulas de Didática no curso de Pedagogia e Geografia.

A Escola Ciclada de Mato Grosso começava a ser implantada e a avaliação foi assumindo centralidade nos debates e embates acerca do projeto. Na Universidade, nas escolas, nas salas de aula, avaliar era sempre o assunto. O que mais se ouvia e se falava por todos os lados era que agora não poderíamos mais reprovar os alunos e com isso o desinteresse dos educandos pelas aulas seria inevitável. Era o caos batendo à nossa porta. Se naquele tempo

já conhecêssemos o que Freitas, Sousa, Alavarse e outros dizem sobre os ciclos e a avaliação talvez nossa agonia tivesse sido menor.

Em meio a este burburinho, eu tinha que redigir os relatórios descritivos de avaliação da minha turma de aceleração, pois nos ciclos em Mato Grosso as notas e boletins haviam sido abolidos. Precisava também desenvolver o conteúdo de Avaliação com os alunos da graduação, e encontrava grandes empecilhos em conseguir dados para minha pesquisa da especialização, que tinha como tema o Projeto de Estágio Interdisciplinar de Estágio da Unemat.

Fui então convidada para ministrar um curso sobre Avaliação para os professores da rede municipal. Preparei o curso baseando-me nas necessidades que tinha como profissional e nos depoimentos e dúvidas de meus colegas e alunos da faculdade. Abandonei o tema da monografia da especialização e comecei tudo do zero, faria minha pesquisa sobre Avaliação da Aprendizagem.

Estudei Luckesi, Hoffman, Saul, Perrenoud para construir a base teórica que precisava para me fundamentar. Passei a entrevistar os professores das redes municipal e estadual que eram meus alunos na Pedagogia e no curso de Geografia, com o objetivo de saber qual era a visão deles sobre a avaliação. Durante as entrevistas, pedi que fizessem um desenho em que representassem o que sentiam em relação à avaliação, e as ilustrações foram bastante significativas. Surgiram bichos, lágrimas, espanto, mas também ilustrações que mostravam situações de troca e crescimento.

Percebi, através dos depoimentos, visões negativas sobre a avaliação, vinculadas a experiências pouco produtivas na fase de escolarização e até mesmo na universidade. O conflito entre o julgamento que o professor faz e o que realmente acontece na vida do educando também foi abordado, bem como as possibilidades de se fazer uma avaliação formativa e contextualizada com o mundo que nos cerca.

O estudo para escrever a monografia e ministrar o curso sobre avaliação foi a ponta de um *iceberg* em minha vida. Sempre buscando formas mais adequadas de organizar minha prática pedagógica tanto nas séries iniciais quanto na universidade, fui construindo conceitos sobre educação, ensino e avaliação que me impulsionaram a buscar mais.

O anseio pelo mestrado surgiu de minhas necessidades pessoais e profissionais. Era preciso crescer, avançar mais em meus estudos e aprofundar meu conhecimento.

A primeira tentativa de ingressar no mestrado foi em 2002, na Universidade Federal de Mato Grosso, que fica bem próxima à cidade em que morava, Cáceres. Passei na avaliação escrita, mas na entrevista me disseram não haver orientador para o meu projeto. No ano seguinte, relutante, inscrevi-me no processo seletivo da Unicamp, pleiteando uma vaga no Loed. Acreditava ser impossível ingressar no programa, mas me surpreendi sendo aprovada etapa após etapa, dando início aos meus estudos de mestrado em fevereiro de 2003.

A partir de então, passei a desenvolver o trabalho que ora apresento, resultado da pesquisa realizada no município de Cáceres, Mato Grosso.

No primeiro capítulo, desenvolvemos o quadro teórico, que foi construído, principalmente, a partir de leituras sobre avaliação, exclusão, seriação, ciclos, progressão continuada e documentos oficiais.

O segundo capítulo traz a descrição da proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso, baseada primordialmente no livro publicado com as diretrizes curriculares, que foi distribuído a todos os professores da rede estadual de ensino no final do ano de 2000.

No terceiro capítulo, tecemos os caminhos metodológicos que percorremos para coletar os dados nas escolas-campo, com o uso de questionários, entrevistas e coleta de relatórios descritivos produzidos pelos professores.

A apresentação dos dados obtidos com a pesquisa é feita no quarto capítulo e a análise dos dados e nossas conclusões estão organizadas no capítulo final.

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO CENÁRIO DE DESIGUALDADES

A escola vem historicamente reproduzindo os princípios da sociedade e estabelecendo relações de poder, hierarquia e exclusão. Isto se dá porque tendo sido instituída pela sociedade, a escola cumpre um papel social que legitima os princípios de seletividade e classificação externos a ela. Isto se dá porque, não estando isolada do contexto social, e sim sendo produto dele, as desigualdades culturais, econômicas e sociais, dentre outras, se reproduzem no seu interior. Sendo assim, a instituição social ‘escola’ impõe como pressuposto da formação a submissão do aluno aos padrões da sociedade, e normalmente privilegia a instrução em detrimento da formação do estudante.

Ao analisar o surgimento da escola de massa, Enguita (1989) destaca que o desenvolvimento histórico da escola ocidental nem sempre se deu de forma harmoniosa e linear. Na Idade Média, a educação acontecia dentro das próprias famílias ou em intercâmbios familiares, para que as crianças e jovens aprendessem um ofício¹ e, secundariamente, as primeiras letras. Nesse período, as crianças órfãs ou de famílias pobres, eram, inicialmente, encaminhadas aos orfanatos ou casas de trabalho, com o objetivo de afastá-las de uma vivência totalmente livre e assim de se tornarem propensas a todo tipo de crimes e ações censuráveis. Posteriormente essas crianças tornaram-se alvo dos industriais, que com o desenvolvimento das manufaturas, viam nelas a possibilidade de obterem mão-de-obra barata e disciplinada. A educação assim desempenhava o papel de moldar o comportamento humano de acordo com as necessidades capitalistas da época, no que não se diferem as escolas de hoje.

“Os primeiros sistemas escolares que surgem na história do Ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo antes a fatores e fins políticos, religiosos ou militares”. (Enguita, 1989, p. 129)

¹ De acordo com Enguita “esta espécie de intercâmbio familiar tinha lugar de forma especial no artesanato.”

Ainda na Idade Média, a escola (embora não tenha sido criada de início para este fim) era vista como um *“instrumento idôneo”* de disciplina, moralização e submissão das crianças, futuras trabalhadoras das fábricas. Durante algum tempo, a educação religiosa dava ênfase aos conceitos de resignação e humildade para conseguir dos trabalhadores uma submissão passiva. Posteriormente, com o grande crescimento da manufaturas, o foco mudou *“da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria”* (ibden, p.114). Percebe-se assim que a influência determinante dos interesses da sociedade nos objetivos e na função social da escola não é um fenômeno exclusivo dos tempos modernos e pós-modernos, pois, ao longo da história, sociedade e escola vêm formando um campo de forças, onde a relação entre elas é dialética, contraditória, em uma conflituosa transformação.

No final do século XIX, com a necessidade de difundir e transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade de maneira lógica e seqüencial, as escolas francesas passaram a ser organizadas em séries. No Brasil, o ensino seriado começou a surgir neste mesmo período, com a implantação dos grupos escolares. De acordo com Negreiros (2005) a seriação estava ligada às práticas tradicionais na escola, pautadas na ação centralizadora do professor. O autor destaca que

“O instrumento principal de trabalho era o professor, e cabia às escolas encontrar profissionais razoavelmente bem preparados. Os grupos escolares caracterizavam-se pelo sistema de classes, em que cada professor dava suas lições, aplicava os exercícios e avaliava o desempenho escolar dos alunos.” (Negreiros, 2005, p. 184)

Desde então, a avaliação classificatória e seletiva se associa à organização da escola em séries, que supõe a exclusão dos alunos que não se encaixam aos tempos e espaços escolares. Esta exclusão ocasiona índices elevados de evasão e reprovação que denunciam a situação grave e preocupante do sistema educacional brasileiro. Tais índices demonstram a fragilidade do sistema educacional, preocupam os educadores comprometidos com a educação e incomodam o governo por onerarem os cofres públicos.

“Atribui-se ao regime seriado parte da culpa pelo fracasso escolar de um acentuado número de alunos(as) que não conseguem permanecer na escola ou concluir os estudos com êxito(...)”. (Cunha, 2002, p.02)

A fragilidade do sistema educativo fica clara ao se analisar a implantação e os efeitos das políticas públicas educacionais. Incapaz de organizar o quadro educacional do país de forma coerente, justa e produtiva, o governo vai criando uma série de medidas paliativas², políticas que são implementadas de cima para baixo e que, no limite, só servem para tampar provisoriamente os buracos feitos pelos longos anos de descaso com a educação. Tal descaso vem gerando uma massa de brasileiros que, ou não concluem seus estudos por se verem banidos do sistema, ou mesmo obtendo um diploma, não conseguem se inserir de forma satisfatória no mercado de trabalho e conseqüentemente na sociedade. Como diz Bourdieu, os estudantes são

“...obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.”
(Bourdieu, 2003, p. 224)

Esta gama de pessoas deixadas à margem do caminho, cria nos educadores um grande desconforto e insatisfação com seu próprio trabalho, uma vez que se sentem em um emaranhado de jogos de interesse e poder, do qual não conseguem sozinhos se desvencilhar. Vêm seus alunos sendo perversamente punidos por um sistema que usa a máscara da democracia para estabelecer padrões arbitrários do que é bom ou ruim na educação. Por outro lado, por se sentirem em segundo plano na elaboração das políticas públicas e pela diversidade de projetos governamentais impostos em cada novo cenário político, os professores têm forte tendência a resistirem às mudanças que chegam até eles através de decretos.

Por sua vez, o governo se declara preocupado com os alunos que têm sua auto-estima afetada pelos fracassos e reprovações, mas na verdade focaliza prioritariamente o aspecto econômico da reprovação e da evasão, uma vez que estes alunos estarão

² Temos como exemplos de tais medidas os projetos federais “Toda Criança na Escola” que visava universalizar o acesso à escola mas não garantia a sua permanência e o “Bolsa Escola” que de acordo com o site oficial do programa “oferece às famílias carentes uma ajuda de custo mensal em troca da freqüência de suas crianças na escola.” (<http://www.mec.gov.br/secie/hotsite/hot2.htm> - acesso 22/01/2006).

desperdiçando dinheiro público ao retornarem à escola para mais uma tentativa de obter sucesso.

“ A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo de fluxo(...) O que estão em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício.” (Freitas, 2002, p. 308)

A alternativa encontrada, por gestores da educação, para se tentar resolver o problema e romper com a cultura da repetência, foram políticas públicas que começaram a ser implantadas em diversas redes de ensino municipais e estaduais no Brasil, idealizadas para implantar a progressão continuada dos alunos. As configurações dos projetos e suas características específicas variam de acordo com a concepção de educação que sustenta as diversas propostas. Em linhas gerais, a organização do ensino nestas propostas pressupõe um rompimento com a estrutura seriada, eliminando ou diminuindo significativamente os números de reprovados e evadidos nas escolas.

1.1 PROMOÇÃO AUTOMÁTICA, PROGRESSÃO CONTINUADA, CICLOS – OS PRIMEIROS ENSAIOS

A década de 90 foi rica em experimentos e tentativas de mudanças no cenário educacional brasileiro. Políticas Públicas foram direcionadas a estabelecer uma reorganização dos sistemas de ensino, implantando projetos de progressão continuada e/ou ciclos de formação em importantes redes de ensino público. Temos como exemplo a Progressão Continuada implantada na rede estadual de São Paulo e a Escola Plural, com os Ciclos de Formação na rede municipal de Belo Horizonte.

Tais iniciativas podem apresentar diferentes configurações, dependendo da origem política de cada uma, como veremos no tópico 1.2 a seguir, mas a tônica principal dessa reformulação é a substituição do sistema seriado - tido como o causador do aumento

constante do fracasso nas escolas - por projetos que garantem a progressão dos alunos diminuindo os índices de evasão e repetência nos sistemas de ensino públicos.

A mudança na organização espaço-temporal das escolas no Brasil nos remete a vários exemplos de sistemas de ensino que já buscavam essa transformação desde o início do século XX, tendo as iniciativas mais concretas começado a surgir nos anos 50 e 60. De acordo com Mainardes (1998 e 2001) e Sousa & Alavarse (2003) a organização das escolas com o intuito de eliminar a reprovação não é novidade, já sendo tema de discussões desde as décadas de 50 e 60. As primeiras experiências tinham como objetivo a eliminação da repetência através da promoção automática dos alunos entre as séries e não promover efetivamente a melhoria da qualidade do ensino. No quadro abaixo, apresentamos brevemente os exemplos:

REDE DE ENSINO	NOME DO PROJETO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO	CARACTERÍSTICAS GERAIS
Estado de São Paulo	Organização em Níveis	1968 a 1972	eliminavam a reprovação entre as 1ª e 2ª séries (nível I) e entre as 3ª e 4ª séries (nível II)
Estado de Santa Catarina	Sistema de Avanços Progressivos	1970 a 1984	aprovavam os alunos automaticamente no 1º grau
Estado do Rio de Janeiro	Bloco Único	1979 a 1984	passagem automática da 1ª para a 2ª série
Estados de São Paulo e Minas Gerais	Ciclo Básico de Alfabetização	a partir de 1985	eliminavam a reprovação entre a 1ª e a 2ª séries, prolongando o período de alfabetização.
Estados do Paraná e Goiás	Ciclo Básico de Alfabetização	a partir de 1988	

(Organizado por AMARAL, M.C. E. , 2005.)

Como não bastou diminuir os dados estatísticos sem redirecionar o trabalho pedagógico, estas propostas foram deixadas de lado provisoriamente, ressurgindo na década de 90 com novas roupagens, mas com os mesmos problemas a serem sanados: uma massa de alunos excluídos do sistema educacional após diversos anos de sucessivos abandonos e repetências.

1.2 SÉRIES, CICLOS, PROGRESSÃO CONTINUADA – DESVELANDO CONCEITOS, DIFERENCIANDO PROPOSTAS

Ao iniciarmos o estudo de bibliografias pertinentes ao campo dos ciclos e da avaliação, sentimos a necessidade de esclarecer, conceituar e diferenciar as propostas de ruptura com o sistema seriado em diferentes redes de ensino, na tentativa de entendermos que diferenças poderiam existir entre elas. Os principais teóricos que contribuíram para esta construção foram Freitas (2002, 2003, 2004 e 2005), Souza e Alavarse (2003), Arroyo (1999).

A Progressão Continuada e os Ciclos de Formação, de acordo com Freitas (2005), diferem-se, principalmente pelas propostas políticas que os sustentam, ou seja,

“As duas posições são produto de disputas de espaço no interior dos anos 90 – marcados primeiro pela ascensão dos liberais em meados dos anos 90 (...), no Brasil, seguida pela ascensão de posturas progressistas e à esquerda em determinados municípios do País (...).

.....
Para os esforços de reorganização escolar liberais reservaremos a denominação ‘progressão continuada’ e para os esforços progressistas de superação desta visão, o termo ‘ciclos’.” (2005, p. 115)

Arroyo(1999, p. 147), ao analisar a diversidade das propostas existentes, destaca que

“estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização(...). Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção”.

O foco das atenções nestes casos é a avaliação, que chega a ser até mesmo abandonada, transformando a progressão continuada em simples promoção automática, que já havia sido experimentada e abandonada anteriormente. O Regime de Progressão Continuada de São Paulo em muito se assemelha às características citadas pelo autor e que são também

abordadas por Freitas (2003), ao diferenciar a progressão continuada dos ciclos de formação implantados na prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Freitas argumenta que a denominação Ciclo só deve ser utilizada para as propostas que têm uma ampla preocupação com os tempos e espaços escolares, e que projetos destinados à mera correção do fluxo de alunos e preocupados com fatores econômicos devem ser chamadas pelo “*seu nome correto: progressão continuada.*” (ibden, p. 09)

Ao caracterizar a Escola Plural³ de Belo Horizonte, Arroyo diz que ciclo

“...é uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta.” (Arroyo, 1999, p. 148)

Os ciclos assim concebidos vão muito além da simples contraposição ao ensino seriado e a eliminação da reprovação. Exige a reorganização de todo o funcionamento da escola, a reestruturação do trabalho pedagógico, mas acima de tudo, a mudança da concepção de educação e de avaliação dos profissionais da educação. Surge a necessidade de romper com o tradicionalismo vigente nas escolas, excluir os ranços das concepções herdadas por séculos e séculos de história educacional excludente e seletiva. Mas é importante ressaltar que mudar a cultura escolar é trabalho para longo prazo, sendo que os avanços e sucessos “*poderão não acontecer no nosso tempo histórico*” (Freitas, 2003b).

“O horizonte que se impõe com ciclos e progressão continuada é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar”. (Sousa e Alavarse, 2003, p. 90)

³ É importante ressaltar que existem, pelo país, ciclos implantados nas redes municipais de vários municípios, como, por exemplo, Goiânia, Porto Alegre, Chapecó, Belém e também em redes estaduais como Mato Grosso e Ceará, entre outros, mas que foram citadas as experiências de São Paulo e Belo Horizonte, a título de exemplo, por serem as mais difundidas e discutidas.

A vivência da avaliação nos ciclos precisa fazer parte do cotidiano escolar com vistas a construir, no dia-a-dia, as possibilidades de diagnóstico e intervenção no processo de aprendizagem vivido pelos alunos. Lüdke (2001, p. 30) nos diz que *“dentro de um sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso”*. Ora, considerando-se que uma das características que diferencia a escola ciclada da seriada é a mudança dos tempos escolares, a avaliação não deverá ser uma atividade de fim de estudos, unidades, capítulos ou anos, pois cada aluno precisará ser avaliado de acordo com seu ritmo de aprendizagem.

“...a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, com uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si.” (Sousa e Alavarse, 2003, p. 88)

A cultura da repetência não pode ter lugar nos ciclos, pois os critérios de promoção e retenção dos alunos em muito se diferenciam da escola que vivenciamos hoje. Mas surge aqui um dos aspectos que pode ser considerado o calcanhar de Aquiles da escola ciclada: *o adiamento da exclusão*. Bourdieu (2003, p. 223) ao analisar a exclusão no interior das escolas, diz *“que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social”*.

Quando falamos em transformar a organização da escola para buscar soluções para o problema da evasão e repetência na educação, não podemos de forma alguma nos limitar a isto. O esforço governamental para acabar com o analfabetismo culminou em campanhas⁴ que praticamente conseguiram universalizar o acesso das crianças à escola. Os ciclos e a progressão continuada, com sua política de não-reprovação, começam a garantir a permanência dos alunos dentro das instituições de ensino. Mas ainda temos um desafio a vencer, que é oferecer aos indivíduos, além da garantia de acesso e permanência na escola, um

⁴ Podemos citar como exemplo a campanha “Toda criança na escola”, desenvolvida pelo governo federal nos meados da década de 90.

ensino de qualidade (que os habilite a ingressar na sociedade e no mercado de trabalho com possibilidades concretas de crescimento econômico, cultural, social e político) e também a garantia de chances justas de continuidade dos estudos nos níveis mais elevados da educação.

A qualidade do ensino oferecido pelas escolas merece um olhar atento no ensino ciclado, pois ao termos a reprovação abolida e a avaliação vista com uma função que não mais classifica para excluir, podemos correr o risco de ver os alunos sendo “promovidos” de um ciclo para ou outro sem terem acesso adequado ao conhecimento. Cria-se assim a impressão de que a avaliação deixou de existir por não haver reprovação. Os alunos vão sendo mantidos dentro da escola porque esta não mais pode deixá-los de fora, mas são fortes candidatos a serem excluídos ao final do ensino fundamental ou médio, apesar de terem um diploma na mão. Foram mantidos na escola mesmo sem aprender, mas serão excluídos pela sociedade por não terem as ‘habilidades’ esperadas deles.

“...o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”. (ibden, p. 221)

Assim, a escola permanece excluindo, agora em seu interior, e a avaliação continua exercendo a função perniciosa de classificar, ranquear, hierarquizar e selecionar os alunos, ainda que de maneira sutil, contínua e dissimulada.

1.3 AVALIAÇÃO, CICLOS: ADIAMENTO DA EXCLUSÃO?

Enxergar a avaliação com os “olhos limpos” não é tarefa fácil. Até porque, não conseguimos ver com a necessária clareza o funcionamento da sociedade e da própria escola, que são instituições por onde as práticas avaliativas transitam, normalmente de forma arbitrária e conflituosa. Por ser um fenômeno que vai além da sala de aula, faz-se premente desenvolvermos uma visão mais ampla da avaliação e dos fatores que a influenciam dentro e fora da escola.

Assim como a escola não está isolada da sociedade, e o processo histórico é construído pelos diversos espaços, atores e fatores que nela se inserem, a sala-de-aula emerge como um componente de destaque, em que a função seletiva da escola se torna mais perversa, por se camuflar atrás de uma falsa imagem de equidade social e igualdade de oportunidades aos que ingressam no mundo escolar. Neste cenário, a avaliação aparece como vilã, pois sendo um dos pilares de sustentação da escola, assume o papel de reproduzir no interior desta os princípios e interesses da sociedade.

Freitas (2003, p. 40), ao analisar a avaliação, diz que

“a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social”.

Dessa forma, a avaliação é comumente usada como instrumento de meritocracia, premiando aqueles que se desempenham de acordo com os padrões de normalidade instituídos pela escola – que por sua vez é instituída pela sociedade –, e punindo os que não alcançam os resultados esperados.

Preocupada com o desempenho quantitativo dos alunos, mais do que com a aprendizagem que se desenvolve efetivamente nas escolas, a avaliação assim concebida e desenvolvida, deixa transparecer um enfoque totalmente voltado para o produto da educação. Os exemplos que confirmam tais procedimentos são múltiplos, e podem ser observados em escolas de diferentes localidades e em situações também diversas. Sousa (2003b), em uma pesquisa realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede pública do município de São Paulo, observou que embora houvesse diferenças de recursos físicos, humanos e materiais entre elas, não houve diferenças quanto à concepção de educação e sobre o papel da avaliação. Assim acontece também na grande maioria das escolas brasileiras, nas quais a avaliação é tradicionalmente vinculada à ação exclusiva do professor no cotidiano escolar.

Nessa mesma pesquisa, *“que teve como um dos objetivos caracterizar e analisar como vem sendo vivenciada a avaliação da aprendizagem, com base na representação de professores e alunos,”* Sousa (2003b, p. 83) destaca que a avaliação era utilizada para controlar o processo pedagógico, que mantinha como centro a classificação do aluno.

“O que se percebe é que há compromisso do aluno não com a aprendizagem propriamente dita, mas com o ganho de determinados pontos que lhe garantam o sucesso escolar, os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência da aprendizagem.” (ibden, p. 96)

Ao analisar-se o fato da nota ser atribuída mesmo que não haja efetivamente aprendizagem, podemos nos remeter a Freitas (2003, p. 41) quando este destaca que *“o fenômeno da avaliação em sala-de-aula tem pelo menos três componentes”*, quais sejam: *“instrucional”, “comportamental” e “valores e atitudes”*. Apesar do aspecto instrucional estar diretamente ligado à *verificação* do que o aluno aprendeu, ele não é o componente principal na avaliação. Em grande parte das vezes, os aspectos comportamentais, assim como a observação dos valores e atitudes do aluno, articulam-se ao aspecto instrucional, criando *“o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem”* (ibden, p. 43).

A manutenção da ordem e da disciplina é um aspecto do cotidiano escolar que encontra na avaliação o ambiente ideal para sua validação. Nesta mesma pesquisa de Sousa (2003b, p. 100) constatou-se que *“no processo avaliativo, manifesta-se o poder do professor de alterar seus padrões de julgamento quando da decisão de aprovar ou reprovar o aluno.”* A avaliação praticada pelo professor torna-se instrumento eficaz para se manter em sala-de-aula ordem e disciplina e inculcar nos alunos a idéia de que estes são subordinados ao professor e estão à mercê de seu julgamento. Este juízo de valor, longe de ser uma visão neutra sobre o estudante, vem carregado das impressões pessoais do professor, que o julga de acordo com seus valores e das expectativas do próprio professor, da escola e da sociedade.

A artificialização da escola e seu afastamento da vida ocasionam uma prática avaliativa também artificial. Por não haver mais motivações reais no processo de ensino-aprendizagem, as provas, notas e conceitos assumem esta função nas escolas. Os professores

utilizam as notas como incentivo ao estudo, motivando a competição entre os alunos. Esta competição acaba por reforçar o nível de desempenho dos alunos – que é o foco da avaliação classificatória – explicitando ainda mais os que sabem e os que não sabem e separando os ‘bons’ dos ‘maus’ alunos. Assim, como diz Bertagna

“A nota torna-se legitimadora da posição que o aluno ocupa na escola, e que possivelmente no futuro refletirá a sua colocação na sociedade. As notas acabam por gerar competição e delas os alunos se servem para propagar o seu valor”. (2002, p. 240)

Os professores, dentro da lógica da organização do cotidiano escolar, utilizam-se das notas para ranquear os alunos, mesmo que as notas atribuídas não sejam provenientes apenas das provas e trabalhos, mas também de um conjunto de procedimentos, valores e atitudes do aluno, vistos pela ótica do professor. Estas características demonstram dois planos que também compõem o campo da avaliação: os planos formal e informal. Freitas (2003) e Bertagna (2002) desenvolvem estes conceitos ressaltando a importância e a influência do plano informal nas decisões do professor.

“No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma ‘nota’; no plano da avaliação informal, 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”. (Freitas, 2003, p. 43)

Os procedimentos formais e informais e o incentivo à competição afetam a auto-estima dos alunos, que se vêem classificados pelas notas e pelas observações feitas pelos professores. A seletividade da escola reproduz os “moldes” que organizam a sociedade, determinam quem irá concluir a escola, e quem, ao longo dos anos, ficará à margem da estrada.

Esta determinação se dará pelos processos de classificação, controle, poder e hierarquia desenvolvidos na escola, agravados pelo “volume de capital social” e de capital cultural que os estudantes possuem. Como analisa Bourdieu (2003, p. 67), o

“volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”.

Além disso, para o autor,

“a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe”. (ibden, p. 73).

A leitura de Freitas (2002) nos chama atenção para as implicações escolares que as diferenças sociais, culturais e econômicas podem acarretar aos alunos. Estes ingressam na escola, vindos de classes sociais distintas e são detentores de capital cultural e capital social de acordo com a vivência que possuem em sua comunidade e dos ‘benefícios específicos’ que podem obter. Segundo o autor *“os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram”*. São inseridos no ambiente escolar como se tivessem as mesmas possibilidades de desenvolvimento, sendo que não trazem consigo as mesmas experiências, tampouco a mesma formação familiar, visão de mundo, de educação e de trabalho.

Mesmo assim, os próprios alunos são responsabilizados por seu sucesso ou fracasso na educação. O sistema de ensino é excludente e injusto, disfarça-se sob uma falsa imagem de equidade e igualdade de oportunidades e inculca no estudante a idéia de que se ele não obtiver sucesso na escola é porque não soube ‘aproveitar’ as oportunidades que lhe foram dadas.

“Assim, por exemplo, o culto, puramente escolar na aparência, da hierarquia, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que eles tendem a re-produzir (no duplo sentido do termo).” (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 162)

Na lógica da hierarquização e da seleção na escola, os alunos são levados a crer que, por terem aparentemente as mesmas aulas, com os mesmos professores e serem submetidos a testes e provas comuns a todos, os que têm mérito são aqueles que possuem algum ‘dom’ que os habilita melhor que os outros. E os que não conseguem atender às expectativas da escola ou do mercado, conformam-se com seus estigmas de fracassados por se acharem incompetentes e desprovidos de capacidades para realizar tanto quanto os seus colegas. De acordo com Elias (2000, p. 30) “*dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa*”. Assim ocorre com os estudantes, que por pertencerem a classes desfavorecidas, submetem-se ao sistema escolar sem grandes expectativas de ascensão.

Deste modo, os alunos que não se enquadram aos padrões da escola, podem ser excluídos do sistema durante seu percurso educacional (através de reprovações sucessivas, que são legitimadas pelas provas e notas baixas que comprovam o seu rendimento insatisfatório), assim como podem, após os constantes fracassos, se auto-excluir da escola, abandonando e desistindo de uma educação que, a seu ver, não são merecedores.

Toda esta controvérsia nos deixa a impressão, ou a certeza, de que mudando a avaliação, a escola será transformada. Neste sentido, surgem por todo o país experiências de reformulação da organização das escolas, extinguindo as séries e implantando ciclos, em uma tentativa de se inverter a lógica escola. Mas como já vimos antes, isoladamente, a mudança tende a não surtir os efeitos desejados.

De acordo com Sousa & Alavarse,

“... para que a implantação da progressão continuada não se traduza em um mecanismo que sirva apenas para regularizar o fluxo escolar e a conseqüente economia de recursos por parte do poder público, é necessário que sejam garantidas condições às escolas para:

- *Promoverem um trabalho com os profissionais, alunos e pais direcionado à construção de um novo significado para a avaliação escolar, pois as mudanças que se exigem não são meramente técnicas, mas políticas e ideológicas, impondo o confronto com valores arraigados na cultura escolar;*

- *Organizarem suas classes com um número de alunos compatível com a possibilidade de os professores acompanharem, individual e coletivamente, os alunos;*
- *Planejarem uma organização flexível do tempo e do conteúdo do trabalho escolar, de modo a contemplar programas e atividades diversificadas que atendam às necessidades dos alunos;*
- *Formarem diversos agrupamentos de alunos, contando para isso com infra-estrutura física adequada;*
- *Contarem com disponibilidade de tempo do professor para elaborar programas de ensino adequados a cada grupo com que trabalha, assim como um registro sistemático do desenvolvimento que cada aluno vem apresentando, tendo em vista a programação e reprogramação do trabalho;*
- *Promoverem trabalho coletivo para que se viabilize o planejamento articulado das ações escolares;*
- *Garantirem um novo tempo e espaço para os alunos que não evidenciarem o desenvolvimento desejado, viabilizando condições de aprendizagem.” (2003, p.91)*

A concretização dos objetivos de projetos, como o dos ciclos, não se pauta na implantação verticalizada de políticas públicas que se concentram em dados estatísticos. Passa, na verdade, pela possibilidade de garantir à população não apenas o acesso e a permanência na escola, mas principalmente garantir um ensino de qualidade, voltado para mudanças radicais na concepção de educação, aprendizagem e avaliação que imperam na sociedade brasileira.

CAPÍTULO II

CICLOS DE FORMAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO – o que os documentos

oficiais propõem

No decorrer das décadas de 80 e 90, como vimos no capítulo I, intensificaram-se no Brasil iniciativas de implantação de sistemas de ensino ciclado em diversas redes de ensino municipal e estadual. No Estado de Mato Grosso não foi diferente, e a partir da LDB n° 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Resolução 150/99/CEE/MT a Escola Ciclada de Mato Grosso começou a ser implantada em todas as escolas da rede estadual de ensino. Posteriormente, a Resolução n° 262/02/CEE/MT estabeleceu “*as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso*”, com vistas a fortalecer o modelo de ensino em vigor no estado.

“O objetivo maior na ampliação no sistema de Ciclos é garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares. Assim, dando continuidade à política de reorganização do sistema de ensino, a SEDUC passa a orientar as escolas públicas na implantação gradativa de ciclos de Formação e, conseqüentemente, na extinção do sistema seriado.” (Mato Grosso, 2000, p. 17)

Com o intuito de orientar escolas e educadores quanto ao funcionamento dos ciclos, foram elaboradas pela equipe da Secretaria Estadual de Educação diretrizes curriculares publicadas em forma de livros e pequenas cartilhas. A principal publicação é o livro “*Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*”, com primeira edição em 2000. Como este é o documento oficial considerado como o mais abrangente, optamos por fazer a descrição da proposta a partir dos dados que obtivemos

com sua leitura. As outras pequenas publicações que foram sendo produzidas pela Seduc ao longo da implantação também serão citadas, conforme sentirmos necessidade de enriquecer a descrição dos ciclos mato-grossenses. Destacamos a seguir os múltiplos aspectos da proposta, quais sejam: a contextualização da Escola Ciclada em Mato Grosso, a estrutura dos ciclos de formação, currículo e avaliação.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO

“A mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômico-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população (...).” (ibidem, p.16)

A primeira tentativa de modificação do modelo educacional de Mato Grosso se deu em 1996, quando foi implantado, experimentalmente, em 22 escolas públicas urbanas e rurais, o Projeto Terra. Tal projeto estruturava o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e de acordo com a Seduc, os resultados foram satisfatórios, pois houve uma considerável diminuição da reprovação e da evasão escolar nas escolas que participaram da experiência. Infelizmente, não conseguimos dados mais completos a respeito deste projeto para que pudéssemos fazer uma descrição mais detalhada.

Partindo desta experiência, em 1998, a Seduc decidiu reestruturar o Ensino Fundamental de todo o Estado, implantando assim o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização. Como em outras redes de ensino no Brasil, o CBA, em Mato Grosso, eliminou a reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental, para garantir a permanência dos alunos nos anos de alfabetização. *“Dando continuidade à implementação de uma política educacional de inclusão social”* (Mato Grosso, 2000, p.17) os Ciclos de Formação começaram a ser implantados em todo o Ensino Fundamental a partir do final de 1999. De acordo com a proposta, o avanço na qualidade do ensino em Mato Grosso estaria baseado na possibilidade de se avançar:

- *“de uma escola (...) supostamente neutra para uma escola comprometida politicamente com a população de baixa renda, tornando-se bem-sucedida e de natureza inclusiva;*
- *de uma escola que produz analfabetos funcionais (...) para uma escola que visa a formação do cidadão que demonstra, no cotidiano, depois da escolaridade obrigatória, competências e comportamentos alfabetizados;*
- *de uma escola acomodada, que aceita com naturalidade a deserção ou a não-aprendizagem (ou a pouca aprendizagem) dos alunos, para uma escola que se revolta com sua ineficiência social, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua aprendizagem significativa;*
- *de uma escola prestadora de serviços para uma escola cumpridora de seus deveres sociais, que se preocupa com os direitos dos educandos;*
- *de uma escola que avalia para classificar (...), para uma escola em, que a avaliação (...) constitui-se em um recurso de ensino fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo;*
- *de uma escola, na qual o conhecimento é trabalhado de forma compartimentada, fragmentada, para uma escola que entende a possibilidade de integração dos conteúdos de ensino e a importância da interdisciplinaridade;*
- *de uma escola que considera o sujeito cognitivo para considerar o sujeito sócio-histórico (...);*
- *de uma escola que espera aprender para poder fazer, para uma escola na qual se aprende fazendo.” (ibden, p.20-21)*

A Escola Ciclada se apresentou, assim, como a possibilidade de superação da escola seriada, com a intenção de se operacionalizar o Ensino Fundamental a partir de uma visão de totalidade, com flexibilização do tempo para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos e um currículo igualmente flexível, podendo ser alterado quando necessário, partindo sempre de uma avaliação contínua e constante.

O projeto elaborado pela Seduc para a implantação dos ciclos em Mato Grosso não se resume à mera extinção da repetência. Os princípios adotados pela proposta são de implantação de Ciclos de Formação, de acordo com a proposta, tais ciclos estão baseados *“na dimensão formativa, na diversidade das ações pedagógicas como condição necessária ao aprimoramento do trabalho educativo para atender as características e necessidades dos educandos.”* (ibden, p. 25). A intenção é impulsionar a prática pedagógica do professor a

rumos mais condizentes aos princípios dos ciclos, respeitando os alunos e suas características individuais, tais como sua procedência, idade cronológica, vivência sociocultural etc.

Uma reformulação dos tempos e espaços escolares apresenta-se como ação imprescindível para a substituição da escola seriada por uma escola organizada por ciclos. O Ensino Fundamental se estende para nove anos letivos. As turmas são organizadas por idades e a distorção idade-série deve ser corrigida através de turmas de superação e aceleração, como veremos a seguir.

2.2 A ESTRUTURA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

A implantação dos ciclos nas escolas da rede estadual de Mato Grosso se deu gradativamente a partir do início do ano de 2000. A organização das turmas é feita por idade, pois se entende que o convívio das crianças com seus pares de mesma idade proporciona mais chances de crescimento através da troca de experiências, por terem os mesmos interesses, desejos e curiosidades.

Na proposta de Mato Grosso, o Ensino Fundamental se estende para nove anos letivos, permitindo aos alunos ingressarem na escola a partir dos 6 anos. As turmas são, então, distribuídas em 3 ciclos, com 3 fases cada um, como mostra o quadro:

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de Desenvolvimento	Turma de Superação
I Ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
II Ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos

(Fonte: Mato Grosso, 2000, p. 52)

O agrupamento dos alunos nas fases/ciclos é feito de acordo com a faixa etária e as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência. Tais fases são descritas na proposta como norteadoras de ações educativas voltadas para as características específicas de cada uma delas.

Na infância, ou seja, no I Ciclo de Formação, devem ser privilegiadas atividades que proporcionem aos alunos o desenvolvimento do pensamento científico sem se distanciar das manifestações de criatividade e imaginação peculiares à faixa etária.

“Sem dúvida, é na infância que a imaginação se encontra mais aguçada e, por isso, não pode ser descartada pela aprendizagem escolar.(...) Nessa perspectiva, a educação escolar, paralelamente à formação científica, deve promover a formação ética e estética às crianças, assumindo o brincar como atividade essencial para o seu desenvolvimento e a aprendizagem.” (ibden, p.44)

Entretanto, o lúdico na escola não pode nem deve ser confundido com a mera utilização das brincadeiras como passatempo ou simples recreação. Na infância, brincar é uma forma de se relacionar com o mundo real, através de associações com situações do cotidiano e pelo contato com regras e interações sociais. O sucesso das atividades vai depender de um planejamento que possa oferecer às crianças possibilidades diversas de desenvolvimento e aprendizagem.

A pré-adolescência, ou seja, no II Ciclo de Formação, é marcada pela transição entre a infância e a adolescência. Sendo assim, o pré-adolescente já não se baseia apenas no lúdico para se relacionar com o real e passa a ter mais facilidade para abstrair conceitos, além de compreender e intervir no mundo real através da reflexão.

“É (...) um momento favorável para que a educação escolar promova debates e discussões em sala de aula, que suscitem debates e discussões sobre os mais diversos temas da atualidade: sexualidade, drogas, trabalho infantil, violência (...)”(ibden, p.46).

O pré-adolescente é mais competitivo e se interessa por jogos entre times ou atividades lúdicas mais complexas que exigem estratégias, raciocínio, auto-controle e superação de limites. Os jogos eletrônicos são fonte de muita curiosidade e a mídia interfere diretamente na construção de valores e significados na pré-adolescência. Pensando nisto, a educação escolar deve estar voltada a desenvolver discussões sobre consumo, sexualidade, relações humanas, entre outros temas que serão mais aprofundados no decorrer do terceiro ciclo.

A adolescência, que corresponde ao III Ciclo de Formação, é marcada como uma fase de ruptura e crise, desencadeadas por transformações hormonais e psicológicas intensas. A forma como o adolescente concebe a realidade é feita através de formulação de hipóteses e teorias que normalmente partem dos constantes questionamentos feitos sobre o que observam na sociedade. A educação escolar nessa fase *“deve estar preocupada em propor situações que permitam o exercício cada vez mais aguçado da reflexão e da crítica”* (ibden, p.48). Nesta fase, o jovem demonstra uma crescente necessidade de se afirmar de forma independente dos adultos, e as atividades escolares devem ser planejadas e orientadas de forma que o auxiliem a desenvolver o senso de responsabilidade e organização.

A proposta define que em qualquer um dos três ciclos, como uma das condições para que os professores desenvolvam um trabalho pedagógico de qualidade, o número de alunos em sala de aula pode variar entre 25 e 30 estudantes. Entretanto, encontramos na Portaria 120/02/SEDUC/MT orientações que estabelecem a quantidade de alunos em cada turma de acordo com as fases/ciclos, como vemos a seguir:

“Art. 2º. A composição das turmas e a organização do Quadro de Pessoal serão feitas com base no número de alunos, por turma, conforme pré-matricula.

§ 1º. O número a que se refere este artigo obedecerá:

no Ensino Fundamental com as seguintes especificações:

- a) I Ciclo, 1ª e 2ª séries, 23 (vinte e três) a 27 (vinte e sete) alunos por turma;*
- b) II Ciclo, 3ª a 5ª séries e I segmento de Educação de Jovens e Adultos, 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos por turma; III Ciclo, 6ª a 8ª séries e II segmento de Educação de Jovens e Adultos, 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) alunos por turma;*

no Ensino Médio e III segmento de Educação de Jovens e Adultos, 30 a 35 alunos por turma;

III. para salas de aula com dimensões fora do padrão (48m²), usar-se-á o limite de 1,30 m²/aluno por sala, para formação das turmas, adequando-as ao tamanho do ambiente;(..."
http://www.seduc.mt.gov.br/marcos_legais/word/portaria_120.doc

No livro da proposta há uma breve indicação de que o número de alunos é flexível de acordo com as diferentes realidades do estado e a mesma portaria já citada anteriormente define que especialmente as escolas rurais e de educação indígena poderão ter mais ou menos alunos em sala de aula, devendo apresentar uma justificativa à Superintendência de Gestão de Recursos Humanos.

2.2.1. A progressão

“Na Escola Ciclada de Mato Grosso, todo estudante terá assegurado o direito à continuidade e terminalidade de seus estudos. Proporcionar aos alunos condições de progredir por não permitir a reprovação ou retenção do educando na fase, e de fase para fase, é o desafio da escola.” (Mato Grosso, 2000, p.53)

A partir da implantação do sistema de ciclos, a reprovação dos alunos deixou de acontecer anualmente, como ocorria no ensino seriado. Os alunos são promovidos progressivamente entre as fases e os ciclos da seguinte forma (*ibden*):

- a) *“Progressão Simples (PS) – significa que o aluno está se desenvolvendo sem a necessidade de acompanhamentos ou reforço e progride normalmente de fase para fase e de ciclo para ciclo.*
- b) *Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) – este tipo de progressão indica que o aluno apresenta dificuldades no processo de aprendizagem e assim ele progride com a indicação de um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) com a descrição do desenvolvimento do aluno e as medidas necessárias para o ano letivo posterior.*
- c) *Progressão com Apoio de Serviços Especializados (PASE) – é a progressão destinada aos alunos portadores de necessidades especiais, tais como portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas; portadores de alta habilidade / superdotação.”*

2.2.2. Educação Especial

O atendimento aos portadores de necessidades especiais pode ocorrer em escolas de Educação Especial ou nas escolas regulares, buscando o desenvolvimento de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade humana (Mato Grosso, 2000, p.56).

As Escolas Estaduais de Educação Especial atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais significativas em deficiência mental, múltipla, visual, e audiovisual acentuado, tendo turmas com número reduzido de alunos e equipes multiprofissionais para desenvolverem as atividades necessárias.

As escolas regulares atendem aos portadores de necessidades especiais não acentuadas, incluindo-os nas classes regulares (no máximo 02 alunos com necessidades especiais por turma). Tais alunos poderão ser atendidos no ensino regular em turmas especiais e/ou salas de recursos para atendimento de alunos com necessidades especiais, com no mínimo 05 e no máximo 08 alunos (Portaria 120).

Os portadores de necessidades especiais podem ser avaliados a partir dos mesmos critérios adotados para os outros alunos, mas quando necessário, podem ser desenvolvidos instrumentos, técnicas e momentos diferenciados de avaliação, de acordo com as necessidades próprias de cada um.

2.2.3. A retenção

Desde a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (1998) a reprovação deixou de existir entre as classes de alfabetização. Com a extensão dos ciclos para todo o Ensino Fundamental, os alunos com dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem passam a ser atendidos de maneira diferenciada e a retenção não mais ocorre anualmente, como no ensino seriado.

Os critérios para retenção estão claramente descritos no livro da Escola Ciclada de Mato Grosso e também nas Orientações Didático-Pedagógicas, que é um resumo do primeiro livro.

Os dois textos definem que:

- ✓ *na passagem de um ciclo para o outro, o aluno poderá ficar Retido no Final do Ciclo (RFC) por um período que não pode ultrapassar a 1 (um) ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte em qualquer época do ano assim que tiver superado as dificuldades;*
- ✓ *para Retenção no Final do Ciclo (RFC) deve ser elaborado um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) pelo coletivo dos professores do ciclo (regente, articulador, coordenador) implementando-o no início do período letivo seguinte, pelo professor articulador e o regente, com acompanhamento e orientações do coordenador pedagógico;*
- ✓ *essa retenção só poderá ocorrer após analisado todo o processo de desenvolvimento do aluno no início da 1ª fase, da 2ª fase até o final do ciclo pelo coletivo dos professores (...);*
- ✓ *essa retenção deverá evitar a comparação com os demais alunos assim como homogeneização das turmas;*
- ✓ *buscar o envolvimento dos pais para que se posicionem acerca da medida a ser adotada, registrando e debatendo como os mesmos percebem o desenvolvimento do filho durante o ciclo;*
- ✓ *as escolas, no final do ano letivo, devem encaminhar à SEDUC, Ensino Fundamental, quadro demonstrativo das progressões para controle e acompanhamento.*

Para os alunos com defasagem idade-ciclo há a possibilidade de incluí-los nas ***Turmas de Superação***, com o intuito de atender a cada estudante de acordo com as dificuldades que foram sendo acumuladas com as sucessivas reprovações ou abandono da escola. As Turmas de Superação são “*formadas por alunos que apresentam defasagem idade-ciclo, na Escola Ciclada*” (Mato Grosso, 2000, p.21). Elas têm organização temporal diferente das regulares, pois o aluno pode avançar para o ciclo seguinte assim que superar a defasagem na aprendizagem, em qualquer época do ano. As ***Turmas de Aceleração de Aprendizagem*** podem ser também uma alternativa para os alunos com defasagem idade-série, pois oferecem a oportunidade de cursar duas séries em um ano letivo, possibilitando que eles sejam incluídos nas turmas regulares no ano letivo subsequente. Entretanto as Turmas de Aceleração são formadas nos sistemas seriados e estão em funcionamento no Mato Grosso desde 1997, através do programa de Reorganização da Trajetória Educativa - RTEA. De acordo com a proposta,

“ A existência das Turmas de Superação e Aceleração é provisória porque, na medida em que a Escola Ciclada consiga promover aprendizagens efetivas e excluir a repetência, os alunos estarão matriculados nas fases correspondentes à sua faixa etária. Assim,

deixa-se de produzir o contingente de alunos que constituem as Turmas de Aceleração e Superação.” (ibden, p. 58)

Os alunos que forem encaminhados para as turmas de superação ou aceleração têm progressão garantida e só podem permanecer nelas por no máximo um ano letivo.

2.2.4. Os profissionais da Escola Ciclada e seus papéis na nova organização

“Na Escola Ciclada, funcionários, professores, alunos, pais, todos trabalham juntos para assegurar às crianças e jovens a continuidade e terminalidade dos estudos e a oportunidade de exercerem plenamente a sua cidadania” (ibden, p.59).

A substituição de um sistema seriado pelo ensino organizado por ciclos, além de modificar os tempos e espaços escolares, deve ressignificar o trabalho dos profissionais da educação. Desse modo, as funções deles precisa se tornar mais comprometida com os princípios de um ensino organizado por ciclos, e os profissionais que trabalham de forma mais direta com os alunos desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem são:

- a. **Professor Regente** – é o profissional responsável por uma turma, trabalhando com todas as áreas do conhecimento⁵, ou por uma disciplina em várias turmas a partir da 3ª fase do 2º ciclo, buscando um trabalho interdisciplinar e coletivo;
- b. **Coordenador Pedagógico Escolar** – é o profissional que trabalha diretamente com o professor regente, coordenando o planejamento e as ações pedagógicas, além de auxiliar na observação e apoio aos alunos e no relacionamento escola/família;
- c. **Professor Articulador** – “não é um substituto do Professor Regente ou do Coordenador.” Esse profissional trabalha com pequenos grupos de alunos dos ciclos que apresentam dificuldades na aprendizagem e precisam de atividades mais direcionadas às suas necessidades específicas. Os encontros devem acontecer no horário contrário ao de aula normal, em local adequado para que sejam desenvolvidas as ações planejadas. A indicação da proposta é de que esses encontros tenham a

⁵ Normalmente o Professor Regente das 5 primeiras fases é responsável em ministrar as disciplinas: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História, Arte e Educação Física.

duração de duas horas, duas a três vezes por semana. Apesar de ser descrito como um “trabalho essencial e de grande relevância para o êxito da Escola Ciclada”, a função foi extinta em 2003, dando lugar ao Coordenador de Ciclo.

- d. **Coordenador de Ciclo** - Apesar de substituir a anterior, esta nova função ainda não tem suas atividades especificadas através de uma Portaria ou outro documento legal. Há um ou mais coordenadores de ciclo em cada escola, dependendo do número de alunos. Na prática, eles têm trabalhado em parceria com os coordenadores pedagógicos e auxiliado no reforço escolar aos alunos com defasagem na aprendizagem.

2.3. CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO

“Os conteúdos escolares típicos de um universo disciplinar hegemônico precisam ser ressignificados. Esse conteúdo ressignificado leva-nos a escutas e olhares cuidadosos, de nós e do mundo ao invés de roteiros repetitivos e métodos produtores de procedimentos indiferenciados e atitudes conformistas.” (ibden, p.76)

A proposta curricular e metodológica dos ciclos em Mato Grosso está fundamentada, principalmente, na necessidade de mudança na concepção que os professores têm sobre os *conteúdos escolares, currículo, metodologia e avaliação*. A tentativa é de se oportunizar maior *“flexibilidade e permeabilidade nos blocos estáticos que muitas vezes caracterizam os conteúdos escolares.”* (ibden, p.76)

Tal flexibilização tem como objetivo auxiliar os professores na elaboração e concretização de propostas curriculares que considerem os conteúdos em seus múltiplos sentidos, considerando os conhecimentos necessários das diversas áreas da ciência e também reconheçam a variedade de conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências na comunidade e na família. A escola, nesse sentido, deve propiciar aos educandos o acesso a conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos séculos, transformados em conteúdos escolares.

O texto da proposta destaca que a busca de um conhecimento dialogal em detrimento de um conhecimento enciclopedista é um desafio a ser vencido e que, além disso,

deve-se buscar uma continuidade curricular entre as fases do Ciclo de Formação, proporcionando aos educandos maior possibilidade de ampliação, aprofundamento e modificação de seu *“processo de compreensão do mundo”* (ibden, p.77).

São destacadas, ainda, quatro necessidades consideradas mínimas para garantir essa continuidade entre as diferentes etapas dos ciclos:

- a) *“de prever uma certa seqüência e progressão entre os conteúdos a serem construídos(...);*
- b) *de priorizar, nas diversas áreas da ciência, aspectos do conhecimento que são significativos, destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre os acumulados ao longo da história humana;*
- c) *de construir os conceitos e os demais processos de desenvolvimento dos educandos através da vivência e reflexão de suas diferentes dimensões expressas nos processos de socialização, construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento;*
- d) *de estabelecer relações entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento individual, entendendo o que dificulta a concretização da vinculação entre esses dois aspectos no cotidiano escolar.”* (ibden, p.77)

Como tentativa de responder às necessidades citadas, os conteúdos são reunidos em três grupos:

- * Conteúdos Conceituais – são as bases teóricas das diversas áreas do conhecimento e *“a organização de um conjunto de conceitos necessários para entender a realidade natural e social, em suas diferentes dimensões”* (ibden, p.78);
- * Conteúdos Atitudinais – são aqueles que se referem ao estado sócio-afetivo do aluno e *“à sua disposição mental e cognitiva, organizada pela experiência, para agir/reagir num determinado contexto”* (ibden, p.78). São os conteúdos através dos quais o educando expressa valores, princípios e ética.
- * Conteúdos Procedimentais – são os que se relacionam à autonomia e criatividade, revelados gradativamente, à medida que o aluno passa a dominar diferentes instrumentos, não apenas cognitivos, mas também relacionados ao uso concreto de elementos como materiais escolares ou o movimento de seu próprio corpo.

O texto salienta que entre os grupos de conteúdos não deve haver uma dicotomia, tampouco uma independência um dos outros. Os três grupos devem se inter-relacionar, facilitando aos alunos a construção de suas capacidades intelectuais.

Para oportunizar a apropriação do real, as áreas do conhecimento são organizadas em áreas disciplinares mais amplas, reunindo as disciplinas em três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Naturais e Matemática, e Ciências Humanas e Sociais.

2.3.1 Metodologia da Diretriz Curricular da Escola Ciclada – Algumas Opções

Ao detalhar a proposta metodológica para os ciclos, a proposta destaca o que chama de “conceitos operativos”, que explicita os conceitos de currículo, conteúdos escolares, trabalho docente e função da escola considerados adequados para os princípios da Escola Ciclada de Mato Grosso.

Por serem conceitos formulados a partir das concepções dos idealizadores da escola ciclada, optamos por transcrevê-los como os encontramos para evitar interpretações equivocadas.

A respeito do **currículo**, o texto nos diz que sua principal função é explicar o projeto educativo que direciona as atividades escolares, demonstrando intenções e plano de ação que serão realizados.

Outros aspectos sobre o currículo são destacados, como podemos ver:

“(...) entende-se que o currículo situa-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica, sendo sua função evitar a dicotomia entre os dois extremos. Como instrumento para orientar as ações dos professores, o currículo não deve suplantiar a iniciativa e responsabilidade desses profissionais, restringindo-os a meros executores de um plano de ação.

.....
(...) o currículo, núcleo da educação escolar, é uma prática social, cuja função socializadora e cultural desenvolvida nos membros da sociedade a compreensão e aquisição da experiência social e historicamente acumulada, e culturalmente organizada.

.....
(...) o currículo é sempre uma construção sociocultural que revela seu compromisso com os sujeitos, com a prática social, com a história, com a sociedade e com a cultura.” (ibden, p.81)

Como já explicitado no item anterior (Currículo, Aprendizagem e Conhecimento), os **conteúdos escolares** são vistos, em sua multiplicidade de sentidos, contemplando tanto o conhecimento das diversas áreas da ciência como o conhecimento levado pelo aluno da sua comunidade e família para a escola, como também os que demonstram seu processo de construção e desenvolvimento.

Ainda sobre os conteúdos escolares, a proposta nos diz:

“A Escola Ciclada de Mato Grosso, visando tornar a escola pública mais adequada a seus princípios, propõe o redimensionamento das condições em que se viabiliza o ensino escolar, enfocando a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico empreendido com a finalidade de criar condições de apropriação e elaboração do conhecimento.

.....
Nesse sentido (...) tem a intenção de provocar a discussão da necessidade de ressignificar esses conteúdos, evidenciando a possibilidade de uma abordagem menos asséptica, mais viva, e por isso mais significativa, mais atrativa e mais adequada à realidade atual e às características das novas gerações.

.....
Vale lembrar que a maioria da população, pertencente às camadas menos favorecidas, chega à escola com uma experiência de vida riquíssima, com muitos conhecimentos, porém nem sempre valorizados por essa instituição.” (ibden, p.84)

O **trabalho docente** é descrito como uma atividade carregada de intencionalidade, por se tratar de uma atividade humana, entremeada de subjetividade. Por esse motivo, deve exercer um caráter mediador no processo de ensino-aprendizagem, *“tendo em vista sua contribuição para que essa aquisição da experiência humana se processe na forma de compreensão do processo humano de produção da realidade.”* (ibden, p.84)

Há mais contribuições acerca do trabalho docente, quais sejam:

“Constituído no social, como síntese das relações sociais que vivencia, tudo no homem tem origem nas interações sociais. (...) É no exercício dessas relações que a aprendizagem se realiza.

.....
“O fundamento básico do processo ensino-aprendizagem é pois o exercício dessas relações, tendo em vista que daí decorre a construção do conhecimento que não se dá espontaneamente e no vazio.

.....
(...) espera-se que aquele que ensina conheça a natureza e o potencial daquele que aprende e que tenha dinamismo e criatividade, devendo instigar-lhe o raciocínio, propondo questões que o levem à reflexão dos conteúdos propostos, questionando, investigando, explicando temas, desenvolvendo sua capacidade de compreensão dos fatos humanos produzidos na prática social.” (ibden, p.84)

O texto fala rapidamente sobre os elementos do processo de ensino e aprendizagem que são considerados essenciais e indissociáveis na ação pedagógica: os conteúdos escolares; as relações de ensino; o processo de avaliação; a definição de planos de ação, de planejamentos de ensino; a definição de recursos didáticos. Esses elementos são citados como fonte de uma necessária e constante reflexão e “*considerados na definição clara dos objetivos da escola no sentido desta realizar a sua função social.*” (ibden, p.85)

Além disso, são apresentadas algumas outras funções da escola:

“À escola, enquanto espaço social de convivência e de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda ação de cidadania, cabe ainda a tarefa de trabalhar a dimensão ética da formação dos alunos.

.....
À escola cabe também como instituição responsável pela educação formal, cumprir a função social de possibilitar ao aluno o exercício das relações humanas que não estão naturalmente ao seu alcance e que são instauradoras e constitutivas do conhecimento, obviamente considerando suas experiências sócio-culturais anteriores.” (ibden, p.85)

2.3.2. Aspectos metodológicos do trabalho em sala de aula: o tratamento didático pedagógico dos conteúdos de ensino

Como vimos, nas diretrizes oficiais dos ciclos mato-grossenses, destaca-se a intenção de provocar mudanças na prática pedagógica das escolas. Nesse mesmo sentido, é sugerido que a metodologia empregada proporcione a integração dos conteúdos, partindo de

um trabalho dinâmico, com atividades variadas, recursos diferenciados e tendo sempre como referência o conhecimento que os alunos já têm.

“A insistência em valorizar o conhecimento e as experiências dos alunos é uma estratégia que (...) implica em uma postura política que visa o alargamento de espaços para a inserção de grupos até então marginalizados. E aqui não estamos nos referindo apenas aos excluídos do direito à escola. Essa marginalização está sendo entendida como aquela que acontece muitas vezes mesmo com o aluno que está regularmente matriculado e freqüentando as aulas. Mediante determinadas práticas é possível excluir mesmo os que, em princípio, estariam incluídos nas atividades pedagógicas.” (ibden, p.88)

Com o intuito de alterar a prática pedagógica dos professores, deixando de lado ações que até então têm-se mostrado insuficientes ou inadequadas, são apresentadas alternativas metodológicas consideradas condizentes com o anseio de mudanças. Há no texto uma recomendação de bibliografia a ser consultada, para que antes de adotar qualquer uma das sugestões, os professores tomem conhecimento dos princípios pedagógicos sobre as metodologias indicadas. Vejamos quais são as alternativas metodológicas e os aspectos relevantes sobre cada uma delas:

- A) Projetos de trabalho – esta sugestão de metodologia é descrita como uma forma de propiciar o encontro dos educandos com os conteúdos escolares, a partir da escolha de temas específicos para cada ciclo/fase, levando em consideração as experiências anteriores dos alunos. *“O tema pode fazer parte do currículo oficial, de uma experiência comum ou de um acontecimento atual. Pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos”* (ibden, p.89), tendo cuidado para observar a relevância do tema e não apenas trabalhar com ele “porque gostamos”. A bibliografia recomendada para aprofundamento sobre os projetos de trabalho é de Hernández e Ventura, em sua obra “A organização do currículo por projetos de trabalho”, de 1998.
- B) Projetos integrados – com diversos aspectos semelhantes à proposta de projetos de trabalho, os projetos integrados são apresentados a partir da visão de Santomé,

que diz: “*por que não fazer dentro da sala de aula o que se faz continuamente na rua, no ambiente natural verdadeiro?*” (in: Mato Grosso, 2000). Propõe-se nesta metodologia basear-se o interesse dos alunos, além de trabalhar para gerar outros novos interesses, visando à integração em torno das questões da vida prática e diária; integração através de temas e pesquisas, correlacionando as diversas disciplinas; integração através de conceitos, descobertas e invenções; integração entre as áreas do conhecimento, entre outros. De acordo com os princípios dessa perspectiva, o professor deverá organizar o ensino para promover uma visão global da realidade, assim como planejar atividades individuais e coletivas que oportunizarão ricas interações, trocas de experiências e a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa.

- C) Temas Geradores – baseando-se na leitura de Paulo Freire o texto explica que os Temas Geradores “*constituem-se numa estratégia político-pedagógica que considera a experiência de vida dos alunos, numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabelecem entre o homem e o mundo social comprometida com a constituição dos sujeitos.*” (Mato Grosso, 2000, p.93) Optar por esta metodologia de trabalho traz para a sala de aula e para a escola aspectos importantes, como por exemplo, a necessidade de uma visão crítica por parte do professor, refletindo e teorizando sobre sua prática a fim de auxiliarem seus alunos a lerem o mundo de forma menos alienada. Destaca-se ainda que o trabalho com os temas geradores não exclui da escola os conhecimentos acumulados pela humanidade. Há apenas uma outra forma de encará-los e distribuí-los no novo espaço-tempo da escola organizada em ciclos.

2.3.3. A Investigação Filosófica no currículo escolar como eixo interdisciplinar

Na proposta dos ciclos em Mato Grosso, defende-se o uso da investigação filosófica aliada ao trabalho interdisciplinar como forma de superação das práticas fragmentadas de trabalho escolar. Para explicar esta perspectiva de trabalho, é considerado no

texto que a “(...) *noção de que o conhecimento não constitui apenas uma série de informações técnicas a serem apreendidas pelos alunos*” (ibden, p.97) e que a ciência moderna fragmenta o objeto de estudo abordando cada parte do problema isoladamente.

Em busca de uma educação reflexiva e emancipatória, o trabalho deve se desenvolver gradativamente a partir da introdução da produção e compreensão do conhecimento através de aspectos humanísticos. A Filosofia se apresenta assim como a possibilidade de promover ampla investigação sobre as idéias, considerando-as como hipóteses a serem investigadas, colaborando para o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

2.4 FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE

A prática interdisciplinar estrutura-se a partir da percepção da necessidade de abordagens interpretativas aliadas a conexões entre as metodologias e dos limites e possibilidades das disciplinas implicadas em um problema ou em um tema.

“A noção de filosofia que pretendemos sugerir consiste na sua peculiaridade de esmiuçar rigorosamente o movimento do pensamento na investigação de idéias, percebendo-as como zonas com demarcação flexíveis, onde conjecturas podem ser exploradas em busca de significações e ressignificações contextualizadas interdisciplinarmente.” (ibden, p.100)

A igualdade entre as áreas do conhecimento no que concerne a sua importância frente ao objeto de estudo, sem perder de vista suas identidades singulares no trato do objeto é que produz um diálogo interdisciplinar frutífero.

A Filosofia é uma área de conhecimento que impulsiona as potencialidades de criação, reconstrução, investigação e avaliação, com o objetivo de uma postura mais razoável e consciente frente à realidade.

Rigorosamente, a Filosofia esmiúça o movimento do pensamento na investigação de idéias; ela não está diretamente preocupada em atingir verdades, mesmo que sejam verdades provisórias. Seu impulso gerador, a fonte inspiradora da Filosofia, está na pergunta. A investigação filosófica visa interpretar as coisas a partir de novos pontos de vista e

a dimensão pedagógica a ser observada está na maneira de investigação que ela proporciona através da relação com a experiência e a maneira como pode ser efetuado.

As rotinas e convencionalismos pedagógicos deixaram esquecidos os caminhos interpretativos que a dúvida e a inquietação filosóficas proporcionam à educação escolar. Nesse sentido, nos diz a proposta:

“Ao acentuar dúvidas, explorar a elasticidade de critérios gerados pela pluralidade de alternativas concomitantemente à exigência de autocorreção e coerência, a filosofia na educação areja os cruzamentos entre as áreas de conhecimento, condição essencial para a interdisciplinaridade”.(ibden, p.101)

A abordagem teórica feita no texto nos diz que para se dar conta das áreas de conhecimento dos currículos e também da filosofia de forma interdisciplinar, devemos ficar atentos aos seguintes pontos:

- 1) A maneira de encarar o trabalho na sala de aula – É necessário aproximar-se do interesse que os alunos manifestam na sala de aula, permitindo o diálogo para discutir idéias e trocar experiências.
- 2) Organização da aula - O professor deve se transformar em um articulador do diálogo sem, contudo, ter a palavra final ou ser o dono da verdade. Deve ajudar como coordenador das conversas, na organização de seus argumentos e justificativas.

Na Escola Ciclada, as fases de crescimento estão contempladas no I, II e III ciclos com conteúdos trabalhados de acordo com os focos de interesses e do desenvolvimento cognitivo dos alunos. São apresentadas algumas alternativas de trabalho para cada ciclo, da seguinte forma:

- a) *O 1º Ciclo “consiste inicialmente em explorar a curiosidade, o deslumbramento das crianças frente ao mundo, ao seu cotidiano e sua própria identidade, estimulando-as a perceberem o que está a sua volta e a demonstrarem e compartilharem o que percebem de forma verbal, escrita e artística. A filosofia aparece aqui na maneira como essa inquietação se realiza – num movimento que busca clareza na percepção e na construção das idéias.*

-
- b) *No 2º ciclo já é possível a exploração mais aprofundada do cotidiano, da natureza e dos conteúdos disciplinares, abordando-os historicamente, culturalmente, politicamente. Nessa etapa escolar a diversidade e as relações existentes entre as coisas e pessoas podem ser tratadas acentuadamente; o recurso a filosofia torna-se de grande valia na medida em que através dela a interpretação dos sentidos das coisas assume matizes variadas. (...)*
-
- c) *O 3º Ciclo é caracterizado por um trabalho incisivo em prol da coerência das discussões, dos argumentos e das inferências deles extraídas, momento em que a filosofia colabora como modelo de organização de idéias e também como fonte de exploração lógica dos conceitos.” (ibden, p.102)*

Não se pode deixar no esquecimento a necessidade da abordagem ética dos conteúdos. O aspecto essencial da filosofia são os conceitos éticos. O percurso interdisciplinar e a reconstrução dos sentidos (sociais, subjetivos, científicos) através das experiências pessoais e coletivas podem contar com a filosofia como mediadora.

O que se destaca como muito importante no texto é que a filosofia pode surgir de duas maneiras no contexto da educação: como mero instrumento decorativo, o que não traria nenhum acréscimo ao currículo; ou como espaço de reflexão e autoconhecimento a partir da investigação, discussão e da leitura, permitindo assim o encontro consigo mesmo, com o outro, com o passado e o diferente, promovendo o sentido genuíno da emancipação.

2.5 DIRETRIZ CURRICULAR DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

No ensino em ciclos do Mato Grosso, as diferentes áreas do conhecimento e as disciplinas são organizadas de acordo com a LDB (Lei 9394/96) e o Parecer do CNE nº 4/98 item IV que garante aos alunos uma Base Nacional Comum e a Parte Diversificada.

Esta organização deve ser feita de forma a promover a relação entre a Educação Fundamental e os seguintes elementos:

a) Vida Cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- ✓ Saúde;
- ✓ Sexualidade;
- ✓ Vida familiar e social;
- ✓ Meio Ambiente;
- ✓ Trabalho;
- ✓ Ciência e a Tecnologia;
- ✓ Cultura;
- ✓ Linguagens.

b) Áreas de Conhecimento:

- ✓ Língua Portuguesa;
- ✓ Língua Materna (para população indígena e migrantes);
- ✓ Matemática;
- ✓ Ciências;
- ✓ Geografia;
- ✓ História;
- ✓ Língua Estrangeira;
- ✓ Educação Artística;
- ✓ Educação Física;
- ✓ Educação Religiosa.

Apresentamos a seguir, os quadros que especificam a Matriz Curricular de cada um dos ciclos:

Matriz Curricular do I Ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26	Dimensão Globalizada	CHS	CHA
Linguagens	Português, Arte, Educação Física		
Ciências Naturais e Matemática	Ciências, Matemática		
Ciências Humanas e Sociais	História, Geografia, Educação Religiosa		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

(Fonte: Mato Grosso, 2000, p. 105)

Matriz Curricular do II Ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26	Dimensão Globalizada	CHS	CHA
Linguagens	Português, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira		
Ciências Naturais e Matemática	Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática		
Ciências Humanas e Sociais	História, Geografia, Educação Religiosa		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

(Fonte: Mato Grosso, 2000, p. 105)

Matriz Curricular do III Ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9394/96, art. 26	Dimensão Globalizada	CHS	CHA
Linguagens	Português, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira		
Ciências Naturais e Matemática	Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática		
Ciências Humanas e Sociais	História, Geografia, Educação Religiosa e Filosofia		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

(Fonte: Mato Grosso, 2000, p. 105)

2.6 - AVALIAÇÃO NA ESCOLA CICLADA

Desde a realização das capacitações do Ciclo Básico em 1998, a SEDUC desenvolveu pesquisas, estudos e reflexões junto às escolas estaduais e seus respectivos profissionais da educação, com o intuito de através de um esforço coletivo, elaborar uma proposta de avaliação diferenciada e sintonizada com os fundamentos dos ciclos de formação, ou seja, uma proposta de avaliação que corresponda aos anseios da comunidade escolar. Os princípios de avaliação explicitados para os ciclos nas diretrizes curriculares são praticamente os mesmos elaborados para o CBA, em 1997 e para o projeto de Aceleração, em 2002.

Todas as propostas citadas acima buscam desenvolver nas escolas um modelo de avaliação diagnóstica, reflexiva e sistemática. Estas idéias se baseiam nos estudos de Miras e Solé⁶(1996), Luckesi (1986), Mendez⁷ (1993) Saul (1995), Hoffmann (1997) “*cujas opiniões*

⁶ Estes autores são citados na proposta mas não aparecem na bibliografia da mesma.

⁷ *Ibden*

convergem num mesmo ponto: a avaliação escolar é um componente do processo ensino aprendizagem e uma tarefa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas.”(Mato Grosso, 2000, p.177)

Veremos a seguir, como a avaliação é apresentada nas diretrizes curriculares:

2.6.1 – Avaliação Reflexiva

No projeto do CBA, a avaliação já era apresentada como um processo que precisa *“se configurar como um diagnóstico progressivo de aprendizagem”* (Mato Grosso, 1997, p.20), demonstrando que a forma de avaliar os alunos já era preocupação anterior à ampliação dos ciclos para todo o ensino fundamental.

No texto da proposta para a Escola Ciclada, a avaliação é definida como *“a reflexão transformada em ação”* (Mato Grosso, 2000, p.178) e no fascículo 5 da Série Subsídios, no ano de 2002, Amâncio destaca que a avaliação é o *“ponto nevrálgico da proposta”*(in: Mato Grosso, 2002, p.67). Essas visões tendem a impulsionar o professor a uma reflexão permanente sobre a realidade e o acompanhamento, diário do educando, no seu caminho de construção do conhecimento.

Os principais aspectos que norteiam a mudança do modelo de avaliação nos ciclos de Mato Grosso baseiam-se nas teorias avaliativas que subsidiam o professor a praticar uma avaliação preocupada com as transformações sociais, a superação das práticas autoritárias e arbitrárias e voltadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, propõe-se:

- uma mudança na maneira de ver a avaliação, pressupondo-se o *“desenvolvimento do educando sem submetê-lo a uma experiência de fracasso(...)”*(Mato Grosso, 2000, p.179)
- que a progressão de todos os alunos passe a *“constituir-se num desafio, o de criar medidas de acompanhamento do processo de aprendizagem sobretudo das dificuldades para que o avanço seja garantido e assegurado a todos.”*(ibden, p.179)
- nesse sentido, a avaliação deve assumir um caráter *“investigativo, diagnóstico, contínuo e processual, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos e rompendo a lógica*

classificatória difundida nas escolas evidenciadas na concepção memorística do saber.” (ibden, p.180)

Para tanto, o professor precisa realizar anotações diárias e sistematizadas descrevendo as diversas situações do cotidiano escolar e sua interpretação das mesmas. Além disso, descrever sua observação sobre a participação e desenvolvimento de cada aluno nas atividades e o “*diálogo do aluno com seu mundo escolar e familiar*” (ibden, p.180). Com base nas anotações diárias é que o professor construirá a avaliação.

“Assim, quando detectadas as dificuldades do aluno, a escola, tendo como mediador o professor, organizará situações desafiadoras e alternativas capazes de possibilitar a continuidade do aluno nos ciclos de formação.” (ibden, p.180)

As informações contidas na avaliação expressa através das práticas de observação do cotidiano e registro dos principais fatos e desenvolvimento do aluno devem direcionar novas ações pedagógicas, a partir da reflexão do educador acerca das necessidades de reorganização das ações tanto de um aluno específico, quanto de toda a turma e de sua própria prática. Em uma visão mais ampla, é possível até mesmo promover reflexões e modificações no coletivo dos ciclos e na própria organização da escola, visando a um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem.

“Essa abordagem leva-nos a propor que a avaliação não fique centrada somente no educando em seu desempenho cognitivo, mas que seja um re-olhar sobre o conjunto da escola, pois as situações de aprendizagem e produção de conhecimento não são responsabilidades de apenas um dos segmentos da comunidade escolar.” (ibden, p.180)

A organização e o estudo sistemáticos desse cotidiano devem ser feitos com princípios claros de aprendizagem apropriados a cada ciclo, construindo elementos para discutir e aprofundar a prática pedagógica para um direcionamento consciente do que se deseja na escola. Como é destacado na proposta:

“É momento de análise crítica, reflexão crítica e consciência da trajetória que se percorre, sem desvinculá-la do contexto social para

que todos saibam para onde estão caminhando e em que circunstâncias. Assim, elimina-se o caráter subjetivo da avaliação realizada, na maioria das vezes, solitariamente pelo educador, abrindo-se para que todos os segmentos sejam co-partícipes, co-autores e co-responsáveis na prática do processo de escolarização.” (ibden, p.181)

Com esse intuito, aponta-se a necessidade de uma avaliação mais detalhada possível, descrevendo o processo de ensino-aprendizagem, assim como os avanços e dificuldades encontrados durante todo o processo.

2.6.2 Os Instrumentos de Registros da Aprendizagem

Com uma proposta de organização curricular, metodológica e avaliativa diferenciada, a forma de registro da avaliação também acompanha as modificações propostas nos ciclos.

Assim, ao invés das notas, conceitos e boletins escolares, comumente vistos nas escolas, a avaliação na Escola Ciclada deve basear-se, primordialmente, na minuciosa observação e nos debates coletivos entre os professores, nas reuniões pedagógicas, sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

O professor, ao se organizar para fazer um acompanhamento constante de seus alunos, tem a oportunidade de não só observar o crescimento e as dificuldades de cada um deles, mas também tem a possibilidade de rever sua própria prática pedagógica. Desse modo, há oportunidades constantes de um redirecionamento do trabalho pedagógico visando à melhoria da aprendizagem.

“Esse tipo de avaliação fornece ao professor várias informações sobre o curso do processo educativo, permitindo-lhe emitir análise e modificações pertinentes para ajustá-las às necessidades dos alunos.” (ibden, p.182)

Dessa forma, a avaliação deverá ser pautada em critérios definidos coletivamente, considerando os objetivos e conteúdos propostos para cada turma, de acordo com os parâmetros de cada fase/ciclo apresentados nas diretrizes curriculares dos ciclos de formação.

Como o tempo e o espaço escolar se modificam nos ciclos, os critérios de avaliação deverão respeitar as características individuais dos educandos, levando em conta seus limites, suas potencialidades e a heterogeneidade da turma.

Com a abolição dos boletins e notas, a sistematização dos dados observados e registrados pelo professor será feita através da elaboração do **relatório descritivo individual**, abordando as áreas de conhecimento de forma resumida, porém com os detalhes do processo de aprendizagem de cada aluno.

Não é proposto nenhum tipo de modelo ou padrão para a elaboração dos **relatórios descritivos de avaliação**, mas alguns princípios são descritos nas diretrizes como essenciais na prática do relatório, quais sejam:

- **Conteúdos de Natureza Cognitiva:** *“são os conceitos e conhecimentos construídos pelo aluno nas áreas do conhecimento...” (ibden, p.183)*
- **Desenvolvimento Afetivo:** *“a relação afetiva com o conhecimento e a aprendizagem (se necessita mais estímulos para despertar mais interesse); se demonstra prazer no que faz, relação com os colegas, trabalhos em grupos.” (ibden, p. 183)*
- **Caráter Mediador:** *“refere-se ao papel do professor na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessários, instigando o aluno a perceber que ele é o principal sujeito deste processo.”(ibden, p. 183)*
- **Caráter Evolutivo:** *“perceber o aluno como um ser inacabado, ou seja, um sujeito em construção, levando em consideração a estrutura mental já construída pela criança e as condições concretas de sua existência. De suas vivências (sic!) para avaliá-la.” (ibden, p.184)*
- **Caráter Individualizado:** *“Destina-se ao acompanhamento efetivo do professor através de anotações diárias e registros significativos sobre a aprendizagem da criança, confiando no seu processo permanente de aprendizagem.”(ibden, p. 184)*

Além dos princípios citados, a participação da família também é sugerida como uma “*contribuição significativa*” para a construção do relatório, especificamente com a percepção que os pais têm sobre o processo de aprendizagem de seus filhos.

2.6.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

Para realizar o tipo de avaliação descritiva proposta nos ciclos, há a indicação de diversos instrumentos de avaliação que podem facilitar a composição dos relatórios. Tais instrumentos ajudam a acompanhar, dia-a-dia, o desenvolvimento de cada aluno. São eles:

- 1) **Caderno de Campo:** “*Deve ser utilizado pelo professor para registrar o processo de construção do conhecimento de seu aluno, de planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas e análise dos avanços e dificuldades. As anotações explicitam os aspectos que fundamentam a sua prática.*” (ibden, p.184). Os pontos relevantes a serem anotados no caderno de campo são:
 - Interação na sala de aula;
 - Grau de autonomia e responsabilidade;
 - Atitudes diante do diálogo;
 - Resolução de conflitos;
 - Conteúdos e conceitos aprendidos.

- 2) **Auto-Avaliação:** “*possibilita ao professor e ao aluno um momento reflexivo sobre o trabalho realizado*” (ibden, p.185).

- 3) **Mapa Conceitual:** *“fonte de coleta de dados para a avaliação dos educandos com o objetivo de verificar de que maneira se estrutura o conhecimento, ou seja, a construção mental que o sujeito realiza durante as atividades” (ibden).*
- 4) **Portfólio ou Pasta Avaliativa:** *“permite a compilação de todos os trabalhos realizados pelo aluno, para auxiliá-lo a desenvolver a capacidade de avaliar seu próprio trabalho, (...) e ao mesmo tempo, permite ao professor traçar referenciais da classe como um todo...” (ibden)*
- 5) **Projetos:** *pode “ser proposto individualmente ou em equipes abrangendo as diversas áreas do conhecimento” (ibden, p.186)*
- 6) **Observação:** *“permite selecionar aspectos importantes, determina momentos de registro formal, estimulando a auto-avaliação, evita generalizar e julgar de forma subjetiva, além de manter o diálogo entre o observado e o observador” (ibden)*
- 7) **Entrevista:** *“propicia a coleta de dados de natureza quantitativa e qualitativa.” (ibden)*
- 8) **Discussão Coletiva:** *“permite a socialização de saberes, confronto de idéias e reflexão compartilhada” (ibden)*
- 9) **Uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva:** *“ao representar uma situação, permite codificar e decodificar o objeto pela análise e comparação” (ibden)*
- 10) **Conselho de Classe:** *“propicia a troca de informações registradas pelo coletivo de professores com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, respeitando sua individualidade, seus limites e potencialidades” (ibden)*
- 11) **Prova:** *“...Como qualquer um dos instrumentos aqui apresentados pode ser utilizado, desde que se tenha clareza de seus limites, considerando alguns aspectos importantes: seus resultados não podem ser usados como único indicador de desempenho escolar(...); seus resultados não podem ter valor absoluto, já que sua elaboração e correção têm certo grau de subjetividade(...); não se pode esquecer que o retorno para o aluno sobre os resultados corretos ou esperados, é parte inseparável da prova: cada aluno precisa saber em que e por que acertou ou errou; a correção pode ser feita a partir da problematização e discussão das respostas(...)” (ibden, p.187)*

Nas *Considerações Finais*, encerra-se o livro das diretrizes curriculares com a reafirmação de que a Escola Ciclada de Mato Grosso é sustentada por um paradigma educacional diferenciado, deixando de lado o ensino seriado para oportunizar melhores condições de trabalho aos professores e, conseqüentemente, educação com maior qualidade para os alunos, buscando superar os resultados insatisfatórios do ensino em Mato Grosso. Mas o texto ainda deixa bem claro que a intenção de melhoria no ensino não se refere apenas aos dados estatísticos “historicamente acumulados”, mas que estes sejam revertidos para contribuir com a qualidade das escolas de Mato Grosso.

CAPÍTULO III

O CAMINHO METODOLÓGICO

Investigar o modelo de avaliação adotado pelo projeto da Escola Ciclada de Mato Grosso apresentou-se como uma tarefa nada simples, por se tratar de dois polêmicos temas no campo da educação: *avaliação* e *ciclos*. A partir da nossa experiência de trabalho na rede estadual, sabíamos que a implantação dos ciclos, no ano de 2000, havia sido bastante conturbada, despertando uma forte resistência por parte dos professores e da comunidade escolar. Sendo assim, tínhamos a preocupação de desenvolver a pesquisa de modo que conseguíssemos nos aproximar das escolas e dos profissionais pesquisados de forma que não vissem nossa investigação com caráter fiscalizador, ameaçador ou de reprovação do trabalho desenvolvido por eles mesmos.

Desse modo, pela riqueza e complexidade do tema, optamos por desenvolver a pesquisa com uma abordagem qualitativa, apoiando-nos em Bogdan e Biklen quando dizem que *“a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”*. (in Lüdke e André, 2003, p.13)

Ao descrever a pesquisa qualitativa, os autores apresentam cinco características, que nos trouxeram o suporte necessário para buscarmos os métodos de coleta de dados que fossem mais adequados ao estudo e desenvolvermos o procedimento metodológico. Segundo eles:

1. *“Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
2. *A investigação qualitativa é descritiva;*

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”*

(Bogdan e Biklen, 1994, p. 47 a 50)

Uma vez escolhida a abordagem qualitativa, o estudo de caso se configurou como a melhor opção para desenvolvermos a investigação. Sentíamos a necessidade de conhecer mais de perto as escolas a serem estudadas, e nos relacionar com o cotidiano escolar nos parecia uma forma de aproximação com a realidade das escolas. De acordo com Lüdke e André, o estudo de caso

“visa à descoberta; enfatiza a ‘interpretação em contexto’; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.”(2003, p. 18 a 20)

Para selecionarmos o campo da pesquisa, decidimos que pelo universo dos ciclos em Mato Grosso ser bastante amplo (não tanto pela quantidade de municípios, mas pela extensão do território do estado) a investigação aconteceria no município de Cáceres. A escolha deste município se deu pela experiência de trabalho da pesquisadora na cidade por quase dez anos, quando pôde acompanhar os avanços e as dificuldades na implantação dos ciclos nas escolas. Mas era ainda necessário delimitar as escolas-campo, e por se tratar de um estudo de caso, decidimos investigar duas escolas da rede estadual. Analisamos a lista de escolas estaduais no município e, de acordo com o conhecimento informal que tínhamos sobre elas, pré-selecionamos duas escolas: uma que considerávamos com um bom funcionamento dos ciclos e uma com um funcionamento médio. Optamos por escolas com bom e médio funcionamento dos ciclos, pois assim teríamos a oportunidade de coletar dados em escolas comprometidas com o projeto e que têm seu trabalho reconhecido pela comunidade. Uma

escola onde os ciclos não funcionam bem, conseqüentemente terá problemas com a avaliação e os relatórios.

Para que a escolha das escolas não passasse unicamente pela nossa visão, pensamos em legitimar a seleção prévia fazendo contato com profissionais da educação que tivessem acesso às escolas estaduais do município e pudessem-nos dar uma opinião externa sobre o funcionamento dos ciclos nas mesmas. Convidamos para uma entrevista uma professora do curso de Pedagogia da UNEMAT porque está em contato direto com as escolas através do Projeto Coletivo de Estágio, e um professor que atua na Assessoria Pedagógica da Seduc em Cáceres e assim tem contato com todas as escolas da rede. O acesso a estes professores foi bastante fácil, e eles se mostraram abertos e acessíveis ao diálogo.

As entrevistas com estes profissionais foram feitas isoladamente e se constituíram de uma conversa acerca do funcionamento das escolas e especificamente dos ciclos. Em momento algum foi dito a eles em quais escolas tínhamos pensado inicialmente. A pergunta principal feita a eles foi: “Pelo seu contato com as instituições estaduais em Cáceres, qual escola você considera ter um bom funcionamento com os ciclos e qual tem um funcionamento médio?”. Os dois entrevistados disseram que nenhuma escola no município funciona 100% bem. Ambos não hesitaram em indicar a Escola Estadual “A” como a escola que tem funcionamento “médio” e a Escola “B” como a que funciona “melhor”. O professor da Assessoria Pedagógica ressaltou que as duas escolas são as mais comprometidas com o projeto da Escola Ciclada e se colocou à inteira disposição para qualquer esclarecimento. Segundo ele: *“os ciclos e os relatórios trazem muitos conflitos para as escolas. Uma pesquisa com o foco nos relatórios descritivos trará muitos benefícios para as escolas, professores e alunos; pode ajudar a esclarecer muitas coisas que eles não entendem ainda, ou não querem entender”*.

Além de definir quais escolas fariam parte da pesquisa, era necessário delimitar qual seria o público alvo da investigação, ou seja, quais seriam os ciclos que seriam envolvidos na pesquisa e, conseqüentemente, quais seriam os professores pesquisados. Para esta delimitação, foi necessário analisar a forma como foi implantada a Escola Ciclada, pois as séries do antigo regime seriado estão sendo cicladas gradativamente, e o quadro atual de implantação é o seguinte:

SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	ANO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA CICLADA	FASE E CICLO CORRESPONDENTE
Classe de alfabetização	2000	1ª fase do 1º ciclo
1ª série		2ª fase do 1º ciclo
2ª série		3ª fase do 1º ciclo
3ª série		1ª fase do 2º ciclo
4ª série	2001	2ª fase do 2º ciclo
5ª série	2002	3ª fase do 2º ciclo
6ª série	2003	1ª fase do 3º ciclo
7ª série	2004	2ª fase do 3º ciclo
8ª série	2005	3ª fase do 3º ciclo

(Organizado por AMARAL, M.C.E., 2005)

Ao analisar o quadro demonstrativo de implantação dos ciclos, podemos observar que os 1º e 2º ciclos estão completos, com todas as fases em funcionamento e que a 8ª série só seria ciclada em 2005, assim, o 3º ciclo ainda estava incompleto até a data que se desenvolveu o estudo. Desse modo, decidimos focar a pesquisa com os professores dos 1º e 2º ciclos, por estarem com todas as fases implantadas.

Os métodos de coleta de dados selecionados foram: questionário, entrevistas e análise documental dos relatórios descritivos produzidos pelos profissionais dos dois ciclos investigados no decorrer do ano letivo de 2003. Desejávamos elaborar instrumentos que pudessem nos ajudar a responder o problema desta investigação: “Qual a viabilidade ou inviabilidade do uso dos relatórios descritivos da aprendizagem como avaliação na Escola Ciclada de Mato Grosso?”. Além disto, tínhamos, em mente, nossos objetivos iniciais com a pesquisa, que eram: 1) investigar como o professor se organiza para produzir os relatórios; 2) investigar as dificuldades dos professores para elaborar os relatórios; 3) verificar qual a função dos relatórios no ambiente escolar; 4) desvendar o que é viável e o que é inviável em se manter os relatórios como avaliação; 5) analisar os relatórios observando as temáticas abordadas pelos professores, assim como a recorrência dos temas, possíveis cópias, falsificações e padronizações; 6) identificar e analisar os efeitos dos relatórios na prática pedagógica dos professores e no cotidiano escolar.

Com o planejamento do trabalho de campo nas escolas, percebemos que não teríamos tempo suficiente para uma observação direta do cotidiano escolar. Assim, abandonamos o sexto objetivo da pesquisa, visto que para identificar e analisar os efeitos dos relatórios na vida escolar seria necessário mais tempo em contado com professores, alunos e com a escola como um todo.

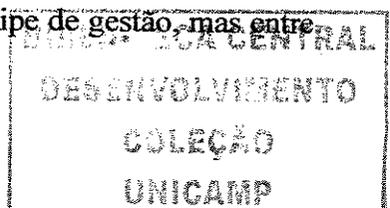
Nos tópicos posteriores, iremos detalhar como foi a elaboração e a utilização dos instrumentos de coleta de dados.

3.1 A APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Após a entrevista com os professores que nos ajudaram a selecionar as escolas que seriam consultadas quanto à participação na pesquisa, fizemos nosso primeiro contato com as escolas, que aconteceu na primeira quinzena de fevereiro de 2004. Para iniciar o trabalho, marcamos uma reunião com cada diretor para apresentar o projeto de pesquisa e sabermos se era de interesse das escolas participarem da pesquisa.

A primeira escola que conseguimos marcar a reunião com a Direção foi a Escola “A”, onde fomos prontamente atendidos pelo Diretor e por uma das Coordenadoras Pedagógicas. Após explicar os objetivos do projeto e quais seriam os procedimentos metodológicos, ambos se declararam totalmente a favor do desenvolvimento da pesquisa na escola, antes mesmo de consultarem o corpo docente, dizendo que a preocupação com os relatórios era comum a todos na escola. Entretanto, como gostaríamos que a pesquisa não tivesse um cunho verticalizado, partindo de uma decisão apenas da direção, pedimos para falar com os professores, e eles concordaram em consultá-los a respeito da adesão à nossa investigação.

No dia seguinte, comparecemos diretamente à sala dos professores para a explanação do projeto. O ambiente foi muito favorável. Através da coordenadora, todos já sabiam do que se tratava nossa reunião e fizeram perguntas sobre os objetivos e como a pesquisa se desenvolveria. Vários professores se manifestaram positivamente sobre a necessidade de se estudar os relatórios e outros destacaram que as dúvidas que eles têm atrapalham o andamento do trabalho. Nos dois turnos a recepção foi muito boa, e pudemos perceber que a preocupação com a avaliação não estava apenas na equipe de gestão, mas entre



a maioria dos professores da escola. A maioria dos presentes concordou que a pesquisa fosse desenvolvida na escola e apenas alguns se mantiveram em silêncio. Posteriormente, com a convivência na escola, foi possível observar que estes professores raramente se manifestavam em reuniões, provavelmente por serem contratados interinamente⁸.

Na Escola “B” a recepção por parte da Direção foi igualmente positiva, e fomos convidados a participar de uma reunião pedagógica que aconteceria com os professores naquele mesmo dia, à noite, para que o projeto fosse exposto a eles e todos pudessem opinar sobre a adesão à pesquisa.

Ao chegarmos à escola, soubemos que a reunião pedagógica era, na realidade, um encontro de formação continuada que tinha como tema a Avaliação. A Coordenadora de Ciclo nos explicou que o encontro iria tratar dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. A Coordenadora nos apresentou aos presentes e fizemos uma explanação sobre os objetivos da pesquisa e qual seria o caminho metodológico seguido durante a investigação. Fomos, então, convidados a permanecer com o grupo enquanto eles estudavam o texto “Avaliação – concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar”, de Celso Vasconcelos. Compareceram à reunião apenas nove professores, a maioria do turno matutino. Inicialmente a nossa presença causou um pouco de constrangimento entre eles. Entretanto, enquanto o estudo avançava (foram feitos recortes do texto para que discutissem as partes mais relevantes) o clima foi ficando mais descontraído. Ao final da reunião, todos os presentes foram a favor da realização da pesquisa, mas como o número de professores era pequeno, combinamos com a coordenadora que iríamos comparecer à escola durante o período de aula para consultar os demais profissionais. No dia seguinte, no intervalo para o recreio dos turnos matutino e vespertino, na sala dos professores, explicamos a eles todo o procedimento do projeto. Alguns estavam dispersos e não opinaram sobre o assunto, mas a maioria concordou em participar da investigação.

A aproximação inicial nas escolas foi bastante tranquila. Após o primeiro contato com o corpo docente, assim como com os diretores e coordenadores, fizemos um levantamento junto à secretaria de cada escola, coletando dados sobre o número de turmas,

⁸ Os professores que trabalham nas escolas da rede estadual de Mato Grosso podem ingressar nos cargos através de nomeação mediante aprovação em concurso público ou através de contratos temporários para suprir vagas de professores aposentados ou afastados do efetivo exercício, por motivos diversos. Estes professores ingressantes por contratos temporários são chamados de “Interinos”.

número de professores, de alunos e as características físicas das escolas. Com esses dados nos foi possível saber quantos professores responderiam ao questionário e quantos poderiam ser entrevistados posteriormente, de acordo com os ciclos pesquisados.

3.2 A COLETA DE DADOS

Como as duas escolas consultadas aceitaram participar da investigação, demos início à coleta de dados, que ocorreu no período de fevereiro a julho de 2004. Após obtermos as informações cedidas na secretaria da escola, quanto aos corpos docente e discente, funcionários e equipe pedagógica, passamos à fase mais intensa da pesquisa, fazendo contato com os professores. Esse contato, inicialmente, foi bastante difícil, pois por inexperiência, não sabíamos exatamente como abordar os professores e ficávamos um pouco constrangidos. Entretanto, como a cidade é pequena, e alguns professores já eram conhecidos, logo o constrangimento inicial foi sendo quebrado e começamos a nos sentir mais à vontade para realizar a pesquisa. Assim, durante os cinco meses da coleta de dados aplicamos os questionários, realizamos as entrevistas, selecionamos os relatórios descritivos que seriam analisados e participamos indiretamente do cotidiano escolar.

Apesar de não termos, intencionalmente, como instrumento de coleta de dados a observação direta, sempre que possível estávamos na escola, buscando nos aproximar mais do contexto pesquisado e assim ter maior possibilidade de captar no cotidiano das escolas, dados que pudessem nos ajudar a compreender melhor nosso objeto de pesquisa. Como dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 48),

“...os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. (...) Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.”

Vimos, com esta leitura, que a produção dos relatórios descritivos de avaliação, que era nosso dado, poderia ser melhor compreendida a partir da observação do dia-a-dia dos professores e suas condições de trabalho.

Distribuímos os questionários aos 81 profissionais⁹ do Ensino Fundamental das duas escolas: 41 professores da Escola “A” e 40 da Escola “B”. Tínhamos o objetivo de fazer um levantamento de fatores associados aos professores para saber se algumas de suas características pessoais e profissionais influenciavam ou não as opiniões sobre os relatórios e conseqüentemente sua confecção. Os questionários continham dezoito perguntas fechadas, que buscavam, junto aos professores, dados sobre: período de trabalho, fase, ciclo e turma em que lecionam, vínculo com a rede, gênero, função na escola, faixa de idade, outras atividades remuneradas, renda familiar bruta, nível de escolaridade, tempo que obteve a escolaridade, pós-graduação, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola, participação em cursos de formação continuada, horas-aula semanais, opinião sobre o modelo de avaliação adotado pela Escola Ciclada, grau de dificuldade para elaborar os relatórios e duas questões abertas, indagando: o que mudou na organização das aulas e na avaliação depois da implantação da Escola Ciclada, qual a visão sobre os relatórios.

Marcamos uma data para que voltássemos à escola para receber os questionários. Entretanto, quatro dias após a distribuição, teve início uma greve que durou quinze dias. Ao final da greve, retornamos às escolas para marcar nova data para recolher os questionários, mas foram poucos os professores que devolveram. Fizemos novo contato com aqueles que não haviam respondido, alguns alegaram que haviam perdido o questionário e outros disseram que não tiveram tempo suficiente para respondê-los. Disponibilizamos novos questionários a quem tivesse perdido e combinamos nova data para recolher de quem ainda quisesse responder. Lentamente fomos recebendo os formulários, para isso fomos às escolas em média quatro vezes por semana, às vezes nos três turnos, para que pudéssemos ter contato com os professores. Ao final, foram respondidos. Na Escola “A” foram respondidos 33 questionários, ou seja, 80,48% de formulários devolvidos. Já na Escola “B” recebemos de volta 25 questionários, o que corresponde a 62,5% de devolução.

As entrevistas foram utilizadas pela possibilidade de uma maior aproximação com os pesquisados e obtenção de dados mais completos sobre os ciclos, a avaliação e os relatórios descritivos. De acordo com Lüdke e André (2003, p.33), “*na entrevista a relação*

⁹ Neste número estão incluídos, além dos professores em efetivo exercício, os coordenadores pedagógicos, coordenadores de ciclo e diretores das escolas. Optamos por aplicar os questionários na equipe pedagógica pois estes fazem parte do quadro efetivo e ocupam os cargos de gestão por eleições anuais para Coordenação e a cada dois anos para Direção das escolas.

que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” Dessa forma, formulamos um roteiro semi-estruturado para a realização das entrevistas com os professores, abordando questionamentos sobre os ciclos, avaliação e os relatórios descritivos.

Para selecionar os professores que seriam entrevistados, antes de tudo separamos aqueles que lecionavam nos dois ciclos que haviam sido selecionados como alvo da pesquisa. A partir desta lista, separamos os professores que haviam respondido os questionários, ou seja, 27 professores da Escola “A” e 18 na Escola “B”. Tínhamos em mente entrevistar todos os professores que tivessem respondido os questionários. Infelizmente, 04 professores da Escola “A” e 03 da Escola “B”, desde o início das entrevistas, já disseram que não queriam participar, todos alegando falta de tempo. Como começamos a perceber que não seria possível entrevistar todos os respondentes dos questionários, para termos uma visão de todas as fases dos dois ciclos, marcamos entrevistas com pelo menos um professor de cada fase. Sendo assim foram realizadas 16 entrevistas na Escola “A”, sendo 12 professores, o diretor e 03 coordenadoras. Na Escola “B”, realizamos outras 12, sendo 08 professores, a diretora e 03 coordenadoras, totalizando 28 profissionais entrevistados.

As entrevistas com os diretores e coordenadoras foram feitas para que nos dessem esclarecimentos de dados sobre o funcionamento da escola, assim como a respeito dos projetos e atividades pedagógicas desenvolvidas. Foi bastante interessante esta conversa, pois eles nos explicaram melhor como funcionam atividades como a Formação Continuada, o reforço e os projetos desenvolvidos nelas.

Alguns fatos nos chamaram atenção durante a realização das entrevistas. Na Escola “A”, uma professora que havia devolvido o questionário sem identificação pediu para participar da entrevista. Na Escola “B”, dois professores que não haviam respondido os questionários, porque não trabalhavam na instituição desde o início do ano, pediram também para serem entrevistados. Estes acontecimentos foram interessantes para nós, pois nos mostraram que mesmo os professores que não se envolveram com a pesquisa desde o início ou se envolveram parcialmente, posteriormente se interessaram pelo estudo e se disponibilizaram

a ajudar. Indagados sobre isto, a professora que havia devolvido o questionário sem identificação disse: *“no início eu fiquei insegura, porque não sabia direito como ia ser a pesquisa. Mas depois, observando tudo que estava sendo feito aqui, e conversando com os colegas, vi que era sério mesmo.”*

A realização das entrevistas foi mais demorada do que prevíamos, pois os professores se mostravam ora acanhados, ora sem disponibilidade de tempo para que as realizássemos. Várias vezes os tranquilizamos, esclarecendo que poderíamos marcar em qualquer horário ou dia, e que o local também ficaria a critério deles. Muitas vezes os professores aceitavam ser entrevistados, mas telefonavam desmarcando os horários ou até mesmo não compareciam ao encontro. Em todos esses casos, procurávamos pelo professor posteriormente e caso ele quisesse, marcávamos novo dia e horário. Dois professores explicitamente não quiseram remarcar as entrevistas, e outros três foram adiando a entrevista por diversas vezes, o que entendemos como um sinal de que não queriam participar.

A maioria das entrevistas aconteceu nas dependências das escolas, mas na Escola “B” tivemos muitos problemas com o local para a realização das entrevistas, pois não havia espaços ociosos que pudéssemos utilizar. Desse modo, a primeira entrevista foi realizada em um canto da sala dos professores, o que foi totalmente inviável por sermos interrompidos constantemente. Por este motivo, as entrevistas seguintes foram realizadas na biblioteca, na coordenação ou em alguma sala que estivesse disponível. Na Escola “A”, como há uma pequena sala do bloco administrativo que é usada apenas pelo professor de Educação Física, o diretor nos disponibilizou este espaço. Quando a sala estava sendo utilizada, nos era cedida a sala da direção, mas lá havia interferência de barulho do corredor e da sala dos professores, pois a separação do espaço é feita apenas por uma divisória.

Houve uma professora que pediu para ser entrevistada em casa, pois disse que se sentiria mais à vontade para conversarmos. Uma outra professora, que trabalha nos três turnos, em duas instituições diferentes, solicitou-me que fosse à universidade onde leciona para que pudéssemos conversar, pois seria o único horário que teria disponível. Ela lecionou até às vinte horas e quarenta minutos e depois fomos para uma sala que nos foi disponibilizada pela chefia do departamento. Imaginamos que esta entrevista fosse um pouco difícil pelo adiantado do horário, mas a professora estava bastante animada e contribuiu, prontamente, com seu ponto de vista sobre o tema.

As entrevistas eram realizadas individualmente, buscando proporcionar aos entrevistados um clima de descontração. Entretanto, sabendo que muitas vezes os entrevistados se sentem desconfortáveis com a situação de entrevista e chegam a pensar que estão sendo fiscalizados em seu trabalho, o início da entrevista era feito com uma conversa informal, visando esclarecer os objetivos da pesquisa e tranquilizá-los quanto à utilização das informações, pois devemos ter *“um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato do informante, se for o caso”* (Lüdke e André, 2003, p. 35). Vários professores se mostravam acanhados no início da conversa, mas depois iam se soltando e ficavam mais à vontade durante o diálogo. Eventualmente, após as entrevistas, alguns professores ainda permaneciam conosco na sala, conversando e contando casos de seus alunos.

Após a quebra do “gelo inicial” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) e a garantia de que todas as declarações dadas seriam anônimas, os entrevistados eram consultados quanto à utilização do gravador durante a entrevista. Apenas dois professores, um de cada escola, preferiram não gravar. Nestes casos foram feitas anotações durante a entrevista, mas não de forma totalmente completa. Mesmo nas entrevistas gravadas, eram feitas notas breves sobre as impressões não captadas pelo gravador.

“A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Nem todos se matem inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada”. (Ludke e André, 2003, p. 37)

Uma dificuldade que tivemos com as entrevistas foi que, enquanto alguns professores eram muito sucintos em suas respostas, outros se empolgavam em demasia com suas declarações e muitas vezes fugiam do foco da entrevista. Normalmente eles gostavam de ilustrar as respostas com casos de alunos, pais ou colegas. Este fato só era um problema quando o entrevistado fugia demais do tema das perguntas. Quando os exemplos eram pertinentes ao assunto abordado, não nos preocupávamos, pois assim conseguimos muitas informações que não seria possível perceber com respostas muito sucintas.

Para análise dos dados, fizemos a transcrição das entrevistas gravadas. Como algumas entrevistas foram bastante longas, optamos por utilizar um método de transcrição recomendado por Bogdan e Biklen (1994, p.175) e transcrevemos as primeiras entrevistas de forma completa, e nas demais limitamos a transcrição, deixando de fora os longos exemplos de situações com alunos ou até mesmo de outros professores. De acordo com os autores é possível recorrer a este “atalho” na transcrição porque “à medida que o estudo se desenvolve” temos uma idéia melhor das informações que devemos destacar das entrevistas e que serão verdadeiramente úteis à análise dos dados.

Como desejávamos investigar a viabilidade ou não do uso dos relatórios descritivos como avaliação, julgamos não ser suficiente nos embasar apenas nas falas dos professores durante as entrevistas. Mas não queríamos confrontá-las com uma observação em sala de aula. O contato com os documentos que ficam arquivados oficialmente nas escolas nos pareceu uma forma de validar os dados coletados, além de nos oferecerem mais informações sobre a sua elaboração, os temas mais abordados pelos professores, possíveis cópias, padronizações ou até falsificações. Para análise documental dos relatórios descritivos, pedimos autorização aos diretores das escolas para que tivéssemos acesso ao arquivo das secretarias, especificamente aos relatórios referentes ao ano letivo de 2003. Como os relatórios são elaborados semestralmente, fizemos uma análise preliminar e constatamos que em sua maioria, os relatórios do 2º semestre são mais completos que os do 1º. Com autorização dos diretores, foram feitas fotocópias dos relatórios do 2º semestre dos 1º e 2º ciclos, para análise mais detalhada.

3.3. AS ESCOLAS-CAMPO

Desde que o nosso projeto de pesquisa começou a ser delineado, tínhamos uma grande preocupação em estabelecer quantas e quais seriam as escolas que fariam parte da nossa investigação. Desejávamos realizar a pesquisa em instituições que tivessem interesse em colaborar com a pesquisadora, facilitando assim o acesso ao interior das escolas. Nosso interesse era que, além de aplicar os questionários, realizar as entrevistas e analisar os

relatórios, pudéssemos nos aproximar do contexto escolar, visando observar como se davam as relações pedagógicas e humanas em seu interior. Sobre este aspecto, Lüdke e André destacam que

“Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. (2003, p. 18)”

Sendo assim, antes mesmo de iniciarmos a coleta de dados, tínhamos em mente duas escolas do município de Cáceres, que nos pareciam as mais indicadas para a nossa proposta. Como já foi explicitado anteriormente, consultamos dois profissionais que tinham uma visão externa sobre as escolas e ambos indicaram as mesmas instituições que havíamos selecionado. Criamos nomes fictícios para identificar as escolas, professores, alunos e os demais atores que forem citados por nós.

A Escola “A” localiza-se em um bairro afastado do centro da cidade, em uma rua sem nenhum calçamento. O bairro é formado, em sua maioria, por moradores de baixo nível sócio-econômico e fica bem próximo ao trevo que dá acesso ao município de Cáceres.

O prédio da escola foi construído pelo Governo Federal sendo, inicialmente, administrado por uma parceria entre Prefeitura Municipal e Governo do Estado. Suas atividades tiveram início em 1997, atendendo a crianças e adolescentes em período integral, com recursos municipais e no ano seguinte, passou a funcionar com recursos também estaduais. De acordo com a secretária da escola, não há, nos arquivos, nenhum documento que nos forneça dados suficientes para traçarmos um histórico de suas atividades. Desse modo, nas entrevistas com as coordenadoras, incluímos perguntas que nos ajudassem a esclarecer algumas dúvidas sobre estes aspectos. De acordo com duas coordenadoras que estão na escola há mais tempo, a partir de 1998 ou 1999, houve a divisão das atividades, ficando a prefeitura responsável pela creche e posto de saúde, e o governo estadual responsável pelo ensino fundamental. A partir daí, a parte estadual da escola deixou de ser integral, abrindo gradativamente turmas de Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino.

A área externa da escola é toda arborizada e gramada, com exceção das áreas de acesso, que são cimentadas. Há um anfiteatro descoberto, com arquibancada, e um ginásio coberto, com quadra, arquibancada, vestiários feminino e masculino, sala de professores, sala

de gestão (onde funciona a cantina terceirizada), dois sanitários, depósito de material esportivo. Há também na área externa uma guarita, estacionamento de carros, de motos e de bicicletas.

No primeiro piso do prédio principal ficam: a sala de reuniões, sala de TV e videoteca (onde também funciona a coordenação), dois sanitários para professores e funcionários, dois sanitários e vestiários para alunos, sala dos professores, refeitório, despensa, cozinha, câmara frigorífica, dois vestiários para funcionários, secretaria; diretoria, CPD, elevador para deficientes (só há o espaço, nunca foi instalado), sanitário para deficiente, pátio para recreio coberto, laboratório, administração, bebedouros e almoxarifado. No segundo piso, estão doze salas da aula; um terraço que não é utilizado, pois a grade é baixa e bebedouro.

Há um outro prédio onde ficam o auditório, biblioteca, bebedouro e as salas do Centro de Educação para o Trabalho. Entretanto, as dependências do Centro foram transformadas em salas de aula para atender a demanda de matrículas, pois, além disso, o governo estadual não oferece os profissionais para desenvolver oficinas com os alunos. O restante das dependências faz parte do núcleo que é administrado pela prefeitura e ao qual não tivemos acesso.

A clientela da escola é composta, em sua maioria, por alunos provenientes do próprio bairro, pois como a procura por vagas é muito grande, a direção tem dado preferência aos moradores da região. De acordo com a fala das coordenadoras e dos professores, a escola é muito visada por pessoas de toda a cidade, principalmente por sua estrutura física. Um dos professores entrevistados, ao ser indagado sobre a sua opinião quanto a grande procura por vagas na escola, disse:

“eu acho que a própria sociedade acha que porque tem uma estrutura diferente, sei lá, parece que o pessoal vê isso aqui como um cartão postal e acham que aqui a gente faz milagre; e muito pelo contrário, aqui não tem nada de milagre, mas o pessoal é muito de fantasia. (...) Se você ver na época de matrícula é um Deus nos acuda. Teve ano aqui que foi preciso passar as vagas que sobravam pro presidente de bairro porque a diretora não tinha como oferecer essas vagas, de tanta procura.”

A Escola “A” atendeu, em 2004, a 892 alunos divididos entre as 34 turmas do Ensino Fundamental: 12 turmas de 1º Ciclo; 10 turmas de 2º Ciclo; 08 turmas de 3º Ciclo¹⁰; 03 turmas de 8ª série e 01 sala especial, para alunos portadores de necessidades especiais.

A Escola “B” fica localizada em um bairro central na cidade e foi criada por um Decreto Estadual em agosto de 1981, mas a fundação do prédio data de primeiro de janeiro de 1980. A secretária da escola nos forneceu um breve histórico de sua fundação, constando os números dos decretos e resoluções com a autorização de funcionamento e reconhecimento da unidade de ensino. A escola sempre funcionou em sede própria, é mantida pela rede oficial de ensino do estado de Mato Grosso e atende aos moradores do Bairro Vila Mariana e de regiões vizinhas, em sua maioria de baixa renda. A escola funciona nos três turnos, pois atende ao Ensino Fundamental e Médio, e por ser em área de fácil acesso é bastante procurada pela comunidade.

A estrutura física da escola é muito bem cuidada e conservada, o que observamos ser decorrente de um projeto institucional, como destaca a diretora: *“nós estamos desenvolvendo com os alunos um projeto de conservação da escola, que envolve diversas atividades. Isto está nos dando um bom resultado, a escola está mais limpa e conservada porque eles estão valorizando mais o espaço da escola.”*

A área construída é composta por um prédio principal e outras dependências que foram sendo construídas de acordo com as necessidades e disponibilidade de recursos. Possui atualmente quatorze salas de aula, secretaria, sala de direção, sala de coordenação pedagógica, biblioteca, cantina, dois banheiros e vestiários para alunos, cozinha com depósito, refeitório, estacionamento de bicicletas, depósito e sala de professores com banheiro.

Na área externa aos prédios ficam uma quadra de areia e outra cimentada, mas todas sem cobertura. Observamos que a falta da cobertura nas quadras dificulta bastante as atividades com os alunos, pois a alta temperatura e o sol escaldante incomodam desde o início do período matutino até o final da tarde. Ao redor dos prédios há árvores e plantas, muito bem cuidados, mas perto das quadras o terreno está bastante irregular. Com exceção do refeitório, que tem as laterais abertas e uma grande cobertura de telhas, não há um pátio coberto com espaço suficiente para que sejam desenvolvidas atividades diversas com alunos, como Educação Física, recreio e atividades em que se reúnam todos os alunos de cada turno.

¹⁰ O 3º ciclo não foi completamente implantado, conforme explicitado anteriormente.

A Escola “B” atendeu, em 2004, a 695 alunos divididos entre as 25 turmas do Ensino Fundamental¹¹: 06 turmas de 1º Ciclo; 06 turmas de 2º Ciclo; 07 turmas de 3º Ciclo e 06 turmas de 8ª série.

O regime de trabalho dos professores efetivos, na rede estadual de Mato Grosso, é de 30 horas/aula semanais, divididas entre atividades de ensino, em sala de aula, e atividades relacionadas ao processo pedagógico, como vemos no texto da LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso:

“Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 1º Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.” (Mato Grosso, 1998)

O período da Hora Atividade deve ser cumprido na unidade escolar, preferencialmente com atividades de formação continuada. Sendo assim, as escolas promovem, semanalmente, um encontro com os professores para estudos. As reuniões ocorrem no período oposto e são planejadas pelas coordenadoras pedagógicas e de ciclo. Cada encontro tem a duração média de 3 horas e, normalmente, abordam temas que são mais polêmicos e problemáticos. Os temas, às vezes, são selecionados pela equipe pedagógica e, em outras, é o próprio grupo de professores que indica a temática. Eventualmente, são convidados profissionais de outras instituições, como a Unemat, para abordarem os assuntos que o grupo julga mais complexos ou que precisam de uma abordagem mais detalhada. O restante das horas destinadas à Hora Atividade são destinadas às atividades de planejamento, preparação de materiais e aulas de reforço com os alunos. Observamos que os professores que têm dupla, ou até tripla jornada de trabalho, dificilmente participam da formação continuada tampouco oferecem reforço aos seus alunos. Também é baixa a participação dos professores interinos em

¹¹ Não foram incluídos aqui o número de alunos matriculados no Ensino Médio, tampouco os da Educação de Jovens e Adultos / EJA.

tais atividades, visto que seus contratos de trabalho são apenas para as horas de sala de aula e normalmente eles trabalham em outras escolas também.

Logo que iniciamos a pesquisa nas duas escolas, fomos convidados a participar de um dos encontros sobre avaliação, como palestrantes. Os diretores das duas escolas se mostraram bastante preocupados com a questão dos relatórios e, ao explicarmos nosso objeto de pesquisa, ficaram muito animados com a possibilidade de os auxiliarmos com os estudos na área. Mas como ficamos preocupados em não influenciar as opiniões que os professores iriam dar em nossas entrevistas, combinamos com os diretores que as palestras seriam realizadas em duas etapas: a primeira abordando apenas o panorama de implantação e funcionamento dos ciclos no Brasil, e a segunda (que só ocorreu após o término da coleta dos dados) sobre avaliação e os relatórios de aprendizagem.

A organização do conselho de classe e da entrega dos relatórios aos pais é feita da mesma forma nas duas escolas. O conselho acontece bimestralmente e os professores se reúnem com as coordenadoras para “repassar aluno por aluno” e discutir a situação de cada um deles. Infelizmente, não tivemos oportunidade de acompanhar nenhuma reunião pois não fomos convidados e não sabíamos quando aconteceriam. Os relatórios são entregues semestralmente aos pais, mas na Escola B é feita uma reunião com todos eles a cada bimestre. Os professores se dividem em salas de aulas e atendem aos pais, fazendo a leitura dos relatórios e esclarecendo as dúvidas desses pais sobre o desenvolvimento dos alunos. Não presenciamos a entrega dos relatórios, pois, até o final da coleta de dados, ainda não havia previsão da data, que provavelmente seria no final de agosto.

Há um aspecto na organização pedagógica das escolas que julgamos ser muito importante ressaltar. O horário das aulas em cada turma não é elaborado como tradicionalmente estamos habituados, com um número mínimo de aulas de cada disciplina durante a semana. A carga horária é organizada por “semi-blocos”, ou seja, os alunos têm aulas de duas disciplinas por dia e as horas-aula totais do bimestre são divididas por duas horas-aula diárias. Desse modo, se uma disciplina tem 24 horas-aula bimestrais, os alunos terão 12 dias letivos seguidos de aula desta disciplina. Após concluída a carga horária, só terão aulas desta disciplina no próximo bimestre.

OS DADOS – DESVELANDO A REALIDADE PESQUISADA

Durante os cinco meses de coleta de dados nas duas escolas-campo nos foi possível obter um diversificado e interessante material para a análise que precisamos desenvolver. Em resumo, obtivemos:

- ✓ 33 questionários respondidos pelos professores do Ensino Fundamental da Escola “A”;
- ✓ 25 questionários respondidos pelos professores do Ensino Fundamental da Escola “B”;
- ✓ 16 entrevistas na Escola “A”;
- ✓ 12 entrevistas na Escola “B”;
- ✓ 517 relatórios descritivos de aprendizagem da Escola “A”;
- ✓ 232 relatórios descritivos de aprendizagem da Escola “B”.

Organizamos os dados coletados e analisamos as informações que conseguimos. O caminho que seguimos foi tortuoso, visto o grande volume de dados, principalmente de relatórios. A seguir descrevemos como procedemos a análise dos dados por cada instrumento de coleta utilizado.

A) Quanto aos questionários

Com a ajuda do Programa Excel, criamos tabelas com as respostas dos professores e os gráficos que desejávamos analisar. Como já foi citado, nosso objetivo com esse instrumento era detectar fatores que pudessem influenciar a visão e a elaboração dos relatórios pelos professores. Criamos os gráficos simples, com os percentuais de respostas de cada questão e depois cruzamos gráficos como, por exemplo, Tempo de Magistério X Opinião

sobre o novo modelo de avaliação ou Formação X Opinião sobre adequação do modelo de avaliação ao sistema de ensino.

Após a análise dos gráficos produzidos através dos dados dos questionários, o que mais se destacou para nós foram as informações quanto às condições de trabalho dos professores, principalmente pelo vínculo empregatício com as instituições e número de horas trabalhadas semanalmente por eles. Os demais dados não se mostraram reveladores de fatos que pudessem influenciar a opinião dos educadores sobre os relatórios e a forma de produção dos mesmos.

B) Quanto às entrevistas

Transcrevemos de forma completa 10 entrevistas dos professores, além das entrevistas com os 2 diretores e as 06 coordenadoras. As demais entrevistas foram transcritas de forma selecionada, destacando as informações mais relevantes para o estudo.

Com a análise da fala dos professores, traçamos, principalmente, os procedimentos que utilizam para avaliar e produzir os relatórios, ou seja, como é operacionalizada a elaboração destes relatórios. Mas, paralelamente a esse foco de análise, observamos com cuidado as opiniões que expressaram sobre a implantação dos ciclos e o funcionamento da escola, as modificações que ocorreram em suas práticas pedagógicas após a implantação dos ciclos, como utilizam o livro que traz as diretrizes da proposta, que instrumentos utilizam para avaliar seus alunos e quais aspectos são avaliados, quais as dificuldades que encontram para elaborar os relatórios, o que consideram negativo e positivo na utilização destes, em que condições eles são produzidos, qual a sua função (para os alunos, para os professores, para os pais, para a escola)?

Como já esclarecemos anteriormente, não tínhamos a intenção de confrontar a fala dos professores com a prática pedagógica em sala de aula, mas sim, ouvi-los sobre a produção dos relatórios e analisar as descrições feitas por eles nas avaliações.

Depois de transcritas, agrupamos, em tabelas também no Excel, as falas de acordo com o roteiro seguido na entrevista para que na análise das opiniões pudéssemos ver de forma mais completa as opiniões dos professores sobre cada um dos aspectos abordados.

Durante o texto, ao citarmos as falas dos professores, utilizamos letras e números para identificarmos os participantes da pesquisa. Os professores da Escola A são identificados pela letra A e logo após vem seu número na lista de pesquisados da referida escola. A identificação dos profissionais da Escola B vem precedida pela letra B seguida por seu respectivo número. Os números obedecem uma seqüência crescente, assim, por exemplo, quando citamos a Professora A3, sabemos que ela pertence à Escola A e é a terceira da lista dos pesquisados desta escola e a Professora B5 é a quinta da Escola B.

C) Quanto aos relatórios

Os relatórios que coletamos correspondem ao 2º semestre do ano letivo de 2003 e são dos alunos das turmas do 1º e 2º ciclos, ou seja, 6 fases/anos, totalizando 749 relatórios. Eles estão organizados por fases e turmas, da mesma forma que ficam arquivados na secretaria das escolas. Como o número de relatórios é muito grande, fizemos um sorteio para separar 50% de cada turma, reduzindo o número para 375.

Fizemos uma minuciosa leitura de cada relatório, para fazer análise do conteúdo dos mesmos, selecionando e agrupando as informações que se destacavam e/ou exemplificavam a maneira de organização e elaboração dos mesmos. Tentamos encontrar padrões e tendências na descrição da avaliação feita pelos professores. Que aspectos são descritos? Que temas são abordados? O relatório fornece informações suficientes sobre o aluno? Há padronizações ou cópias? Da forma como são produzidos, os relatórios cumprem sua função como avaliação?

Levando em consideração as instruções dadas pelas Diretrizes Curriculares da Escola Ciclada de Mato Grosso sobre os aspectos que devem ser abordados nos relatórios, pré-categorizamos os dados selecionando episódios nos documentos que nos dão um panorama do conteúdo dos mesmos e que tipos de registro fazem os professores a respeito de seus alunos.

Utilizamos na análise sete categorias. Cinco delas referem-se aos aspectos indicados nas diretrizes curriculares, quais sejam: Aspectos Cognitivos, Afetivos, Evolutivos, Mediadores, Individuais. Com a leitura e observação dos relatórios surgiram outras duas categorias, a partir dos relatos feitos pelos professores: Participação da Família e Outras Observações que não se encaixavam nas categorias anteriores, mas que mereciam atenção.

Temos, portanto, duas perspectivas de análise que norteiam nosso estudo:

- Perspectiva Operacional, através da qual buscamos entender como os relatórios são produzidos pelos professores;
- Perspectiva do Conteúdo, analisando o que os relatórios nos dizem.

Antes de entrarmos na análise de tais perspectivas, vamos conhecer um pouco melhor os professores participantes da pesquisa, suas condições de trabalho e as primeiras impressões coletadas através dos questionários.

4.1 PROFESSORES: QUEM SÃO, O QUE FAZEM E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Na Escola A os professores respondentes dos questionários estão distribuídos quase igualmente entre os dois turnos de funcionamento: são 16 (dezesesseis) no matutino e 17 (dezessete) no vespertino.

Entre eles 28 (vinte e oito) são concursados, 03 (três) são contratados interinamente¹² e 02 (dois) não indicaram sua situação funcional. O tipo de vínculo de cada educador com a instituição determina as horas de trabalho que serão realizadas e conseqüente com quais atividades eles poderão se comprometer, pois os interinos não recebem pela hora-atividade.

Um empecilho que ocorre na escola para a realização da hora-atividade é o fato de seu funcionamento ser apenas em dois turnos. Há os professores que exercem atividades

¹² Os professores que trabalham nas escolas da rede estadual de Mato Grosso podem ingressar nos cargos através de nomeação mediante aprovação em concurso público ou através de contratos temporários para suprir vagas de professores aposentados ou afastados do efetivo exercício, por motivos diversos. Estes professores ingressantes por contratos temporários são chamados de “Interinos”.

em outras instituições e ficam impossibilitados de comparecerem aos cursos e reuniões marcados durante a semana, mesmo sendo efetivos. A equipe pedagógica busca formas de solucionar o problema, realizando tais atividades aos sábados, mas o comparecimento nem sempre é satisfatório, como diz a coordenadora pedagógica:

“Nós tentamos achar um jeito de trazer todo mundo pras reuniões e pros cursos. Durante a semana é muito difícil trazer o pessoal de 5ª a 8ª série, porque todo mundo, ou quase todos, trabalham em outras escolas, né? E pra fazer no sábado é outra complicação, porque a gente tem que cuidar da casa, dos filhos, muitos vêm com má vontade, só pra marcar presença.(...) E tem aqueles que não querem saber de nada mesmo, raramente aparecem. O que me deixa mais preocupada são os alunos que precisam e ficam sem o reforço.” - Coordenadora 1

Mas de acordo com os dados obtidos nos questionários, a maioria dos professores, ou seja, 21 (vinte e um) têm apenas um vínculo empregatício, o que não justificaria a falta de disponibilidade para os encontros semanais, como demonstra o gráfico 1:

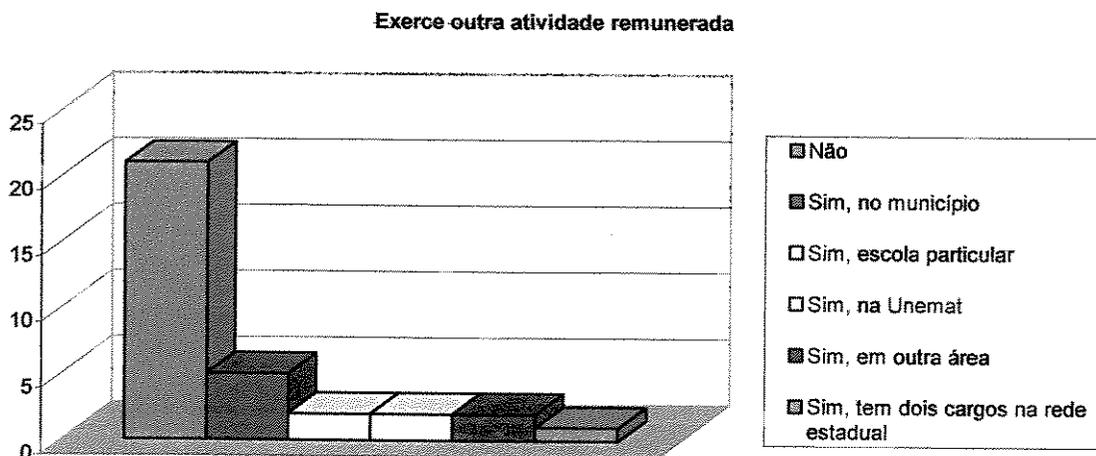


Gráfico 1 – Escola A

A carga de trabalho semanal varia de 20 a 40 horas/aula, dependendo dos vínculos dos profissionais com outras instituições: 23 (vinte e três) declararam ter de 20 a 30 horas semanais, 05 (cinco) têm de 30 a 40 horas, 03 (três) não responderam e 2 (dois) professores indicaram ter mais de 40 horas de trabalho por semana, o que fatalmente acarreta sobrecarga de trabalho e dificuldades em executar as atividades extra sala de aula, como a produção dos relatórios.

De todos os educadores respondentes, 01 (um) tem apenas o curso Magistério em Nível Médio, 01 (um) não indicou o nível nem o tipo de escolaridade e os outros 31 (trinta e um) têm Curso Superior concluído, sendo 19 na área de Pedagogia e 12 em outras licenciaturas como Matemática, Geografia, História, Letras e Ciências Biológicas. Quanto à qualificação profissional, o número de especialistas é expressivo, 23 (vinte e três). Um professor tem o título de Mestre, 4 (quatro) participaram de cursos de aperfeiçoamento e 5 (cinco) possuem só a graduação. O gráfico 2 ilustra este panorama:

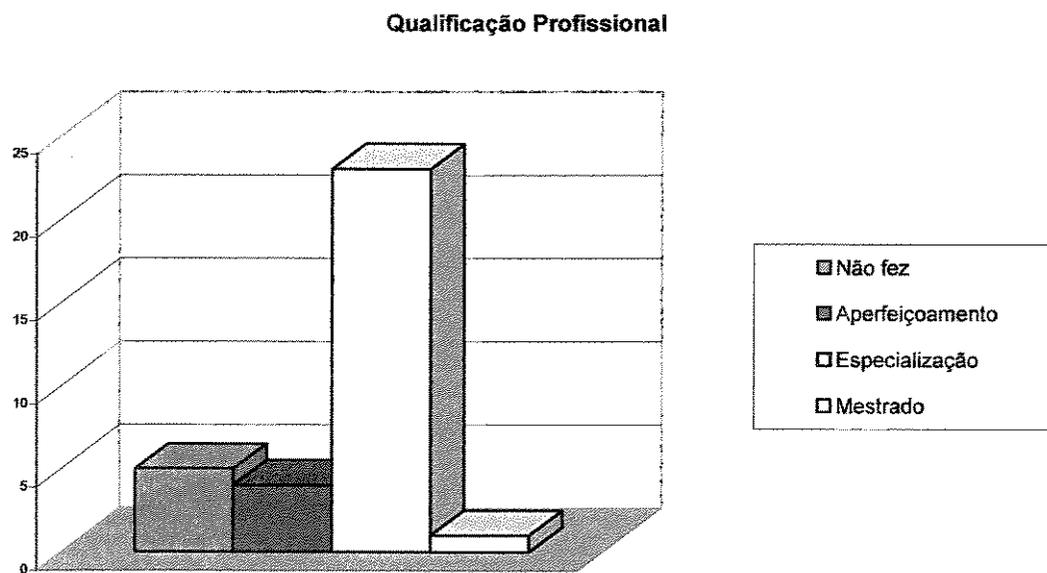


Gráfico 2 – Escola A

Como explicitado no Capítulo II, de acordo com o parágrafo 1º, Art. 2º da Portaria 120/02/SEDUC/MT, o número de alunos em sala de aula fica estabelecido de 23 a 27 no 1º ciclo e de 25 a 30 alunos nas turmas de 2º ciclo. Pela observação feita nos diários de classe dos professores e pelo número de relatórios coletados, notamos que a quantidade de estudantes nas turmas não ultrapassa o limite indicado pela Portaria.

Para os professores que trabalham da 1ª fase do 1º ciclo à 2ª fase do 2º ciclo, o número de educandos a serem observados e avaliados é razoavelmente adequado, pois há um único professor regente por turma e este deve responsabilizar-se pela elaboração dos relatórios de seus alunos.

Entretanto, os professores que atuam a partir da 3ª fase do 2º ciclo, chegam a ter mais de 300 (trezentos) alunos, pois as áreas específicas limitam o número de aulas por turma, expandindo a quantidade de turmas assumidas por cada professor.

Nesse sentido, ao serem indagados sobre a adequação do modelo de avaliação da escola ciclada através de relatórios, apenas 2 (dois) professores o consideraram muito adequado, 18 (dezoito) acham os relatórios adequados, sendo todos professores da área de pedagogia, e 13 (treze) declararam ser o modelo inadequado para desenvolver uma boa avaliação.

O nível de dificuldade para elaboração dos relatórios foi indicado pelos professores da seguinte forma: nenhum dos respondentes o considerou fácil, 22 (vinte e dois) disseram ser difícil a elaboração, 10 (dez) consideraram muito difícil e 1 (um) não respondeu à pergunta. Ilustrando as respostas, temos o gráfico 3:

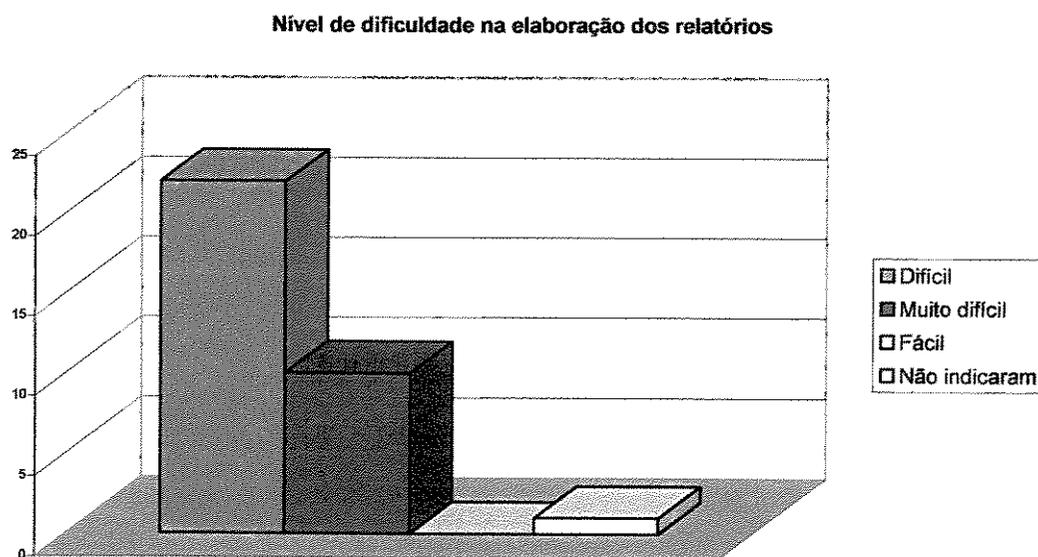


Gráfico 3 – Escola A

Tendo em vista as respostas a esta questão do questionário, nas entrevistas, indagamos aos professores quais eram as dificuldades que encontravam na elaboração dos relatórios. Dos 12 (doze) entrevistados¹³, 03 (três) disseram não encontrar problemas para produzi-los. Os outros 09 (nove) relataram encontrar dificuldades principalmente com a

¹³ Nesta escola foram realizadas 16 (dezesseis) entrevistas, sendo 12 (doze) professores, 03 (três) coordenadoras e o diretor. Consideramos aqui as respostas dos professores que estavam em efetivo exercício em sala de aula.

escrita ou com a produção do texto do relatório, com o uso de palavras adequadas para descrever os alunos e com a organização do seu próprio cotidiano. Todos eles disseram ter grande angústia na hora de emitir opiniões sobre o aluno, como podemos ver em alguns depoimentos que destacamos:

"É a hora de ter que escrever o que o aluno realmente não é, o que ele deixou de aprender, o que ele deixou a desejar. De aluno normal não tem nenhuma dificuldade, beleza. Eu acho muito fácil e interessante de estar fazendo. Agora quando chega a um ponto crítico, preocupante, que eu vejo no aluno, aí fica difícil. Muito difícil pra estar escrevendo e falando o que ele é, o que ele deixou de ser, de fazer, deixou de aprender, é difícil." – Professora A4

"...eu não estou conseguindo me organizar...deixa eu ver...acho que a minha dificuldade, em relação às anotações, se eu não tiver eu não consigo estabelecer, em relação ao conteúdo, até que ponto que ele foi, se eu não tiver anotado como é que foi o processo dele." Professora A8

"Todo processo avaliativo é complicado, não dá pra dizer que é fácil avaliar, é complicado, é difícil. Você sempre pensa, você preocupa bastante com o dizer, será que é isso mesmo, você acaba querendo checar se é isso mesmo. Será que eu tô certa disso?" Professora A9

"Eu, pessoalmente, minha dificuldade maior é na hora de redigir." – Professor A10

Nos próprios questionários, 05 (cinco) professores complementaram sua resposta dizendo que a maior dificuldade que encontram é com a quantidade de alunos que têm. Como diz o Professor A3,

"para quem tem uma carga horária com poucas turmas tudo bem, mas o meu caso é muito difícil, pois (...) são ao todo 14 turmas, imagine você fazer de todos esses alunos."

As dificuldades relatadas pelos professores aparecem de forma dissociada em diversos momentos das entrevistas realizadas.

A Escola B funciona em três turnos, sendo que o 1º Ciclo é organizado no período matutino, o 2º Ciclo se divide entre o matutino e o vespertino e o 3º Ciclo, a 8ª série e

o Ensino Médio se dividem entre o vespertino e o noturno. A única turma de 1º Ciclo que funciona no período vespertino é a 1ª Fase, turma “B”. Sendo assim, os professores que estavam em sala de aula no período da pesquisa se distribuem em 10 (dez) no matutino, 6 (seis) no vespertino, 2 (dois) no noturno e 4 (quatro) não indicaram seu turno de trabalho. Os outros 3 três respondentes dos questionários compõem a equipe pedagógica, que se reveza entre os turnos. Como a carga horária dos professores pode ser distribuída em horários diferentes, há aqueles que trabalham em dois turnos. Neste caso pedimos que assinalassem o turno onde ministravam o maior número de aulas.

Quanto à situação funcional, 18 (dezoito) professores são concursados, 3 (três) são contratados interinamente e 4 (quatro) não responderam a questão, mas ao observarmos o quadro de professores da escola soubemos que eles são interinos também.

A organização da hora-atividade na Escola B é feita de maneira diferente da Escola A. Todas as terças-feiras acontecem reuniões de estudo organizadas pelas coordenadoras pedagógicas nos três períodos. De acordo com a Coordenadora 4 os grupos de estudos acontecem nos três turnos para criar oportunidade para todos os professores participarem. De acordo com ela:

“Sempre tem um ou outro professor que não comparece, mas a participação dos nossos profissionais é muito boa. Até os interinos quando podem participam. Nós escolhemos os temas de estudo e preparamos as reuniões trazendo textos, vídeos, fazemos debates. Quando a gente vê que não vai dar conta do assunto, a gente procura alguém que possa dar uma palestra, ou um mini-curso pra nos ajudar. E a diretora participa de quase todas as reuniões, ela está sempre presente conosco, ajudando, discutindo, motivando.”

A aula de reforço acontece de acordo com o momento que o professor sente necessidade de trabalhar separadamente com os alunos e não é tão sistematizada como na Escola A.

A maioria dos professores, ou seja, 15 (quinze) trabalham exclusivamente nesta escola. Dois têm cargos na rede municipal, 5 (cinco) são professores também na rede particular, 2 (dois) na Unemat e 1 (um) trabalha em outro setor, mas não especificou qual. O gráfico 4 ilustra a distribuição dos profissionais nas diversas atividades que exercem.

Exerce outras atividades remuneradas

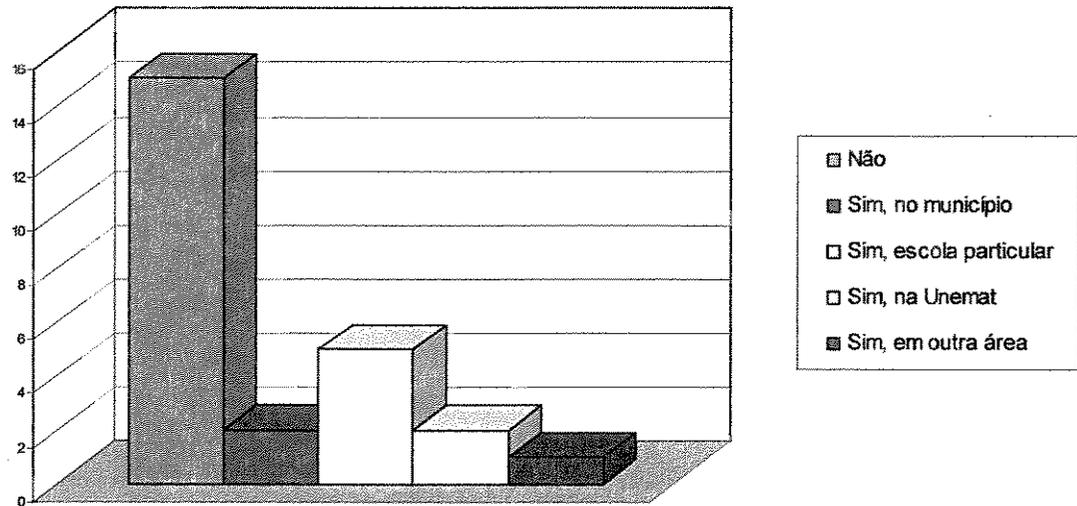


Gráfico 4 – Escola B

A carga horária semanal trabalhada pelos professores da Escola B está entre 20 e 40 horas semanais: 17 (dezesete) professores trabalham de 20 a 30 horas por semana, 5 (cinco) têm de 30 a 40 horas semanais e 03 (três) não responderam. Nenhum professor declarou ter mais de 40 (horas) de trabalho por semana e acreditamos que seja este um fator que contribui com a participação mais efetiva dos mesmos nos encontros da hora-atividade.

A maioria quase absoluta dos professores pesquisados nesta escola tem o Ensino Superior completo, sendo 10 (dez) pedagogos, 10 (dez) professores formados em outras licenciaturas (Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, História, Letras e Educação Física), 4 (quatro) são bacharéis e 1 (um) professor possui formação no Ensino Médio. Dentre os profissionais graduados, 22 (vinte e dois) são especialistas, 1 (um) está cursando o mestrado e 2 (dois) não fizeram nenhum tipo de curso para qualificação profissional, como ilustra o gráfico 5:

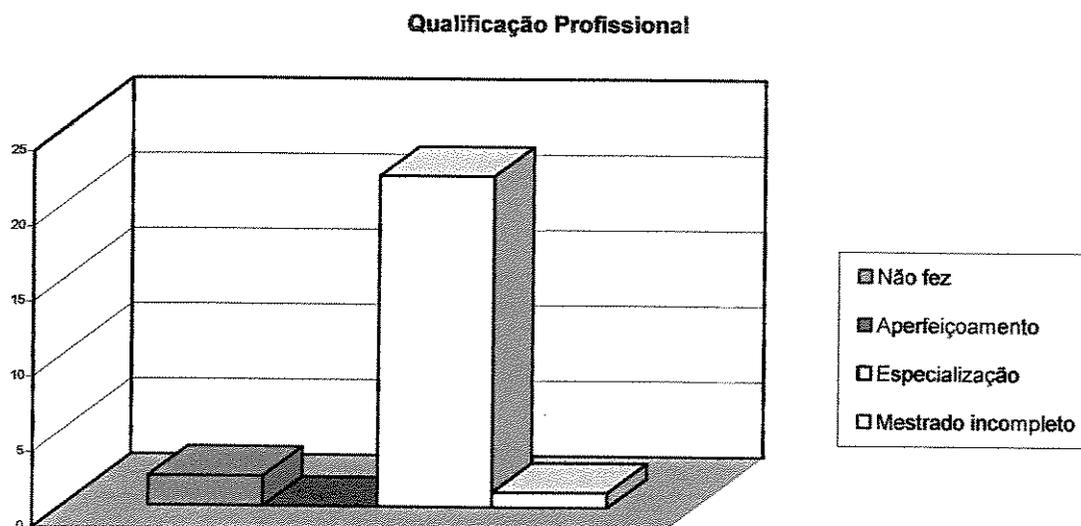


Gráfico 5 – Escola B

A questão do número de alunos por sala de aula é bastante semelhante nas duas escolas, ou seja, a quantidade de alunos obedece às normas explicitadas anteriormente na página 77 (setenta e sete). A problemática com o número de alunos é mesmo no caso dos professores que atuam na 3ª fase do 2º ciclo, nas disciplinas com pequena carga horária e que, com isso, assumem muitas turmas, elevando o número de alunos.

Ao serem indagados sobre a adequação do modelo de avaliação adotado na Escola Ciclada, as opiniões se dividiram: 11 (onze) acham adequado, 9 (nove) consideramos o uso dos relatórios pouco adequado, 1 (um) considera muito adequado e 4 (quatro) não opinaram. O nível de dificuldade na elaboração dos relatórios foi indicada por 16 (dezesesseis) professores como difícil, 3 (três) consideram muito difícil, 4 (quatro) declararam ser de fácil elaboração e 2 (dois) não responderam à questão, como mostra o gráfico 6:

Elaboração dos Relatórios Descritivos de Aprendizagem

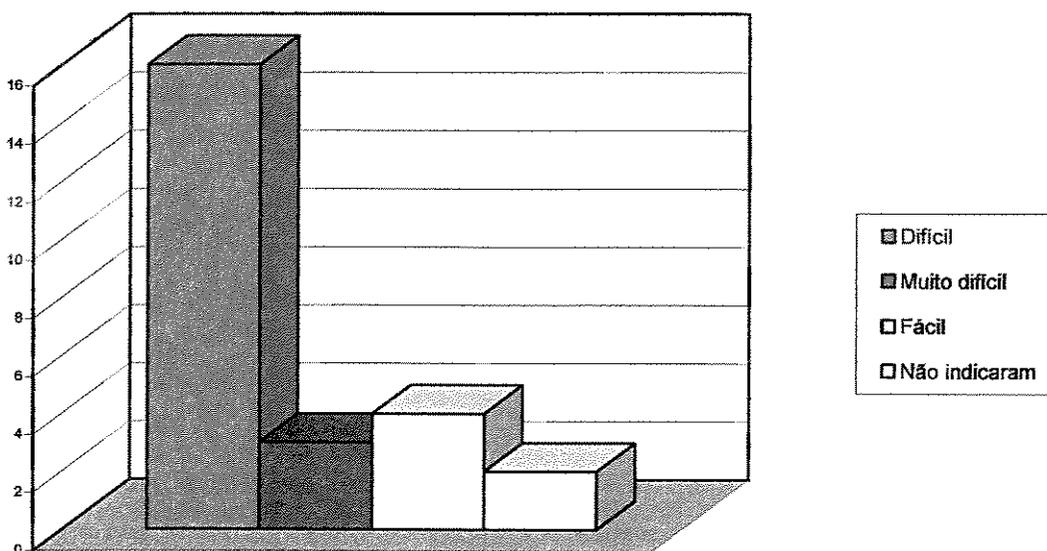


Gráfico 6 – Escola B

Durante as entrevistas, perguntamos aos professores quais as dificuldades que encontravam para elaborar os relatórios, com o intuito de percebermos que tipo de limitações poderiam inviabilizar o seu uso ou quais as perspectivas que mostrariam possibilidades de superação das dificuldades indicadas. Dos 8 (oito) professores entrevistados, 1 (um) declarou categoricamente que não tinha dificuldade alguma para elaborá-lo, embora tenha também dito que o ponto negativo que via no uso dos relatórios era sua própria dificuldade em escrever. Seis professores disseram que o que mais dificulta este trabalho são as limitações com a produção do texto e o uso de palavras adequadas e 1 (um) professor declarou que o que lhe dificulta a produção é “*que existe um controle muito grande no que você pode e no que você não pode colocar no relatório. Sabe como é que é? Você não pode colocar no relatório a realidade, essa que é a grande verdade.*” (Professor B4). Vejamos os relatos de outros educadores:

"Ah...pra redigir os relatórios, porque falar é fácil, né? Mas redigir mais difícil, mas hoje em dia a gente tá mais ou menos, nós não fomos acostumados a escrever, né." Professor B1

"Dificuldade só na hora de escrever. Você está colocando a vida dele ali, uma palavra acaba com o aluno." Professor B6

"Acho que a falta de leitura mesmo, da gente estar organizando... acho que é uma falha que a gente traz antiga, de não saber expressar aquilo que é... ficar procurando palavras bonitas. A gente não pode ser tão direto, dizer "não sabe". Então tem que tá procurando palavras que exprima aquilo que você quer dizer. Muitas vezes você escreve uma coisa e a pessoa entende outra. Essa é a minha grande dificuldade, passar informação errada pras pessoas." Professor B7

Esta preocupação com o uso de palavras e expressões certas para colocar nos relatórios era tão grande entre os profissionais, que soubemos, informalmente, haver uma lista com as palavras que podiam ou não ser usadas nos documentos. Ouvimos este comentário nas duas escolas, mas nenhum dos componentes das equipes pedagógicas confirmou a informação e nenhum professor conseguiu-nos essa lista para que pudéssemos nos inteirar do assunto.

4.2 PERSPECTIVA OPERACIONAL- PRODUZINDO OS RELATÓRIOS DESCRITIVOS DE AVALIAÇÃO: A VOZ DOS PROFESSORES

Durante a realização das entrevistas, a maioria dos participantes manifestou a necessidade de desabafar sobre suas angústias e dificuldades não só com a produção dos relatórios, mas com a avaliação propriamente dita. Suas falas foram permeadas inúmeras vezes de exemplos concretos do cotidiano escolar que ilustravam as idéias que queriam expressar, dada a grande dificuldade em emitir opiniões ou formular conceitos. Muitas vezes, as respostas não esclareciam o ponto de vista do entrevistado, como ocorreu com maioria das indagações feitas sobre a conceituação de Escola Ciclada, de Avaliação e de Relatórios Descritivos.

Ao perguntarmos ao Professor A10 como ele definia os ciclos, obtivemos a resposta:

"Acho que é meio difícil definir com poucas palavras, é muito amplo, é muito complexo. A escola ciclada, no meu ponto de vista, ela mudou apenas o critério de avaliação.(...) Na verdade, uma definição exata de o que é a escola ciclada eu não tenho."

Sua opinião pode não responder exatamente o que lhe foi perguntado, mas deixa transparecer sua própria concepção sobre a escola ciclada, quando diz que no seu ponto de vista apenas a avaliação mudou.

Já a Professora A7 tentou elaborar uma resposta mais consistente a respeito de seu entendimento sobre o ciclo, quando diz:

"Escola Ciclada é uma metodologia diferente, né, onde você tem que inovar sua prática... porque é isso que eu tô fazendo, todos nós que estamos na Escola Ciclada... estamos fazendo. Mas você tem que repensar sua prática, você tem modificar seu jeito de dar aula, né. Porque antes só o professor falava, falava, e agora nessa a gente tá procurando colocar os alunos em grupo, ir e voltar. (...) Então você faz seu planejamento vai pra sala de aula e aí aqueles alunos aprenderam. E os que não aprenderam? Nós refazemos nosso planejamento, trabalhamos com aquele aluno, aquele aluno não conseguiu e aí vai pro reforço... é um repensar a prática, é ação-reflexão-ação."

Quando inquiridos a respeito do que viam de positivo e de negativo na Escola Ciclada, as opiniões fluíram com mais facilidade. Quanto aos pontos positivos, as respostas mais representativas foram em relação à abertura que a organização em ciclos oferece aos professores e alunos, como disseram os professores:

"De positivo, positivo eu vejo a abertura que deu, assim, pra nós, como professores, estar em contato com outros professores, estar passando a experiência da gente pros outros, trabalhando juntos, a união dos professores, né?" Professora A2

"De positivo é tudo que oferece. Oferece pra nós uma abertura muito maior de ser um profissional mais conciso, mais responsável, que busca mais e que entende melhor o seu aluno. (...)." Professora A6

"Ah...eu vejo de positivo a abertura que ela dá pra família, pra criança, pro profissional, " Professora A8

Outros professores, para a mesma pergunta destacaram uma outra visão, preocupados com a promoção continuada dos alunos, como vemos:

"Eu vejo um ponto positivo assim, quando o aluno tem capacidade de ir pra frente. Quando não tem, é negativo." Professora A1

"De positivo eu vejo mesmo essa questão de não reprovar o aluno, dele poder continuar." Professor B5

"O positivo é que ela possibilita que o aluno no outro ano possa dar continuidade na aprendizagem..." Professor B8

Esta opinião é corroborada pela fala de duas professoras, mas quando perguntadas sobre o que considerava negativo nos ciclos:

"...o negativo é que nós corremos o risco de estar mandando essa criança pra lá (para a fase/ciclo seguinte), pra ser discriminada lá na frente. (...)" Professora A4

"Na Escola Ciclada, sem a reprovação, muitos pais deixam, não acompanham nem as tarefas". Professora B8

Esta visão das professoras vai ao encontro do que já argumentamos no Capítulo I sobre o adiamento da exclusão dos alunos que apresentam defasagens na aprendizagem e são promovidos ano após ano, acumulando dificuldades.

As opiniões sobre os pontos negativos da Escola Ciclada se fundem com a visão que os entrevistados têm sobre o que falta para o bom funcionamento dos ciclos. Vejamos o que nos foi declarado:

"O que eu vejo de negativo é a estrutura, agente não tem estrutura pra trabalhar o ciclo, é assim, um murro em ponta de faca mesmo... qualificação, ela não é a necessidade da escola, muitas qualificações que agente vê hoje em dia, eu mesma penso duas vezes antes de fazer um cursinho. Eu vou lá, faço um cursinho, mas o que ele me traz pra prática? Pouquíssima coisa, é um ou outro curso que ajuda. O que me ajudou muito na área de alfabetização e de entender o aluno foi o Profa." Professora A6

"A Escola Ciclada, ela assim está composta por profissionais que ou não tem uma forma de estar investindo no conhecimento, ou não fazem pesquisa, ou não fazem muita leitura e também não tá preocupado em ficar discutindo questões pedagógicas, está preocupado em manter a escola como ela é, né" Professora A8

"Tem muita cobrança em cima da gente, e não proporcionam pra gente trabalhar do jeito que deveria, se a gente conseguisse trabalhar a proposta mesmo seria ótimo." Professora B7

Três professores da Escola A consideram negativa a falta de apoio financeiro para que a escola possa investir na melhoria de espaço físico. Esta opinião nos intrigou bastante, pois esta escola é a que tem melhores condições físicas de todo o município, pois possui, além das dependências básicas, quadra coberta, ampla biblioteca, auditório etc... como pode ser visto na descrição feita no Capítulo III.

A pouca participação das famílias também aparece como ponto negativo nas falas dos professores, como ressaltam alguns

"Eu acho que o que falta é trabalho, dedicação, mesmo, do professor. É isso que falta. Eu acho que apoio dos pais também. Não por ser escola ciclada. Tá faltando muito a família na escola, né...fica muito distante, agente manda tarefa, não vem, você manda bilhete pai não aparece." Professora A4

"...de negativo eu vejo a participação dos pais, eles não se responsabilizam muito, eu acho que é porque não reprova." Professora B6

A falta de preparação para o trabalho, falta de qualificação profissional, falta de mais estudo foram aspectos também considerados negativos. Entretanto, quando perguntamos se eles se utilizavam do livro das diretrizes curriculares da Escola Ciclada de Mato Grosso, 4 (cinco) professores disseram usar muito o livro para tirar dúvidas e 1 (uma) professora disse ter o livro na mesa para fazer uso diário. Na Escola A, a maioria das respostas foram evasivas, como por exemplo:

(hesitou) "Eu uso assim... mais a minha experiência em sala de aula.(...) Leio, consulto, mas uso mais a minha experiência."
Professora A1

"Não... bem, bem, bem... não. Eu sou assim... Eu uso assim, eu nunca peguei pra ler todinho. Até tentei uma vez mas acabei não fazendo."
Professora A6

"Sempre que necessário, sim, né?" Professora A8

Enquanto na Escola B, 3 (três) professoras e as coordenadoras destacaram que o livro já foi objeto de estudo e debates nas reuniões semanais da hora-atividade e sempre que necessário eles retomam este estudo. Apenas 1 (um) professor, da Escola B, declarou que *"Não conheço o livro. Nunca tive contato"*. Ele mesmo nos esclareceu que raramente participa dos estudos porque é interino e trabalha em mais duas escolas, o que, segundo ele, não deixa nenhum tempo livre para estudar.

Percebe-se que mesmo havendo um material teórico para dar apoio à ações dos educadores, eles não utilizam este recurso, ainda que reclamem não haver "cursinhos" para aprenderem como trabalhar no ciclo. Não entendemos que o conhecimento do livro seja por si só a saída para sanar as dificuldades que os profissionais encontram para elaborar os relatórios, mas pode ser um passo importante em direção a uma melhor compreensão dos princípios que norteiam os ciclos de formação e, conseqüentemente, a nova concepção de educação e avaliação que se faz necessária no ensino organizado por ciclos.

4.2.1 O que dizem os educadores sobre a Avaliação

As definições de avaliação dadas pelos entrevistados foram desconexas, difusas, incompletas e algumas vezes até incompreensíveis. O que nos intriga é conseguir desvendar se eles não têm uma concepção de avaliação formada ou se não conseguem elaborar um conceito. Na maioria das vezes percebemos uma confusão entre definição e função da avaliação nas falas dos professores.

Vejamos as declarações:

"É avaliar o aluno conforme a sua aprendizagem. (silêncio) É se o aluno interpreta bem, se ele... se ele.. interpreta bem, raciocina bem, se ele é um aluno esperto, ativo, atento." Professora A1

"Eu acho que é usar o que aprendeu, eu acho que é colocar em prática a partir do momento que a criança tá fazendo, ou tomou uma nova atitude em cima daquilo que tá aprendendo, eu acho que ele aprendeu realmente." Professora A4

"É um processo muito longo e complexo. Você tem que trabalhar com várias avaliações diferenciadas, avaliar em grupo e individual, como pessoa e como grupo." Professor A10

"Avaliação pra mim... é ela vai detectar os pontos onde a pessoa...verificar as falhas, as falhas até mesmo da minha metodologia. Ela precisa melhorar os pontos, pra modificar os objetivos e a nossa proposta dentro da sala de aula." Professora B1

"Na avaliação da aprendizagem eu vou ver como o meu aluno está evoluindo no conhecimento. O que ele alcançou, o que ele conseguiu evoluir." Professora B8

Em relação aos instrumentos utilizados para desenvolver a avaliação, os professores regentes das turmas até a 2ª fase do 2º ciclo, que têm um único professor por turma, disseram desenvolver métodos diversificados para avaliar, como leituras, atividades em grupo, exercícios mimeografados, e ressaltaram várias vezes a observação diária dos alunos como fonte de informações para a produção dos relatórios. Observemos as falas deles:

"As atividades que eu trabalho com eles... são atividades mimeografadas, que eu trabalho pra eles... (hesitante)... produção de texto....seria isso? Cruzadinhas, caça-palavra... (silêncio) (...) Sabe...quando...por exemplo, uma música, quando a gente trabalha, canta, escreve no chão, aí depois eu dou uma folha pra eles, pra eles anotar o que eles lembram da música. Então funciona como um teste pra eles estarem lembrando, escrevendo a musiquinha, porque aí eu vou estar avaliando a escrita, né, a memória que eles lembram, né." Professora A2

"Olha, os meus alunos...é a observação de todos os dias. Eu não uso assim...às vezes, de vez em quando, eu até faço assim...aqueles que estão bem fraquinhos eu chamo na mesa, sabe, dou uma pesquisada mais a fundo. (...)É observação mesmo. Eu não faço com eles nada de

teste, nada de prova, nada, nada. (...)Então, nada de prova, não tenho nenhuma avaliação "eu vou guardar isso aqui porque vai valer.", entendeu? Não, não tenho." Professora A4

"Olha, eu tenho meu caderninho de campo"¹⁴, ai bendito caderninho de campo. Aí todas as dificuldades que o aluno apresenta, aquilo que eu to colocando, no final eu sempre procuro fazer uma roda com eles, pra estar fazendo uma avaliação...eu procuro estar fazendo diária, não vou falar que eu consigo fazer todos os dias. (...) Aí eu coloco pra falar o que ele entendeu, se alguém tem alguma opinião diferente. Então cada dia, se aquilo que aconteceu que eu vejo que foi relevante na fala de cada eu procuro ta anotando pra depois estar concretizando no relatório final." Professora A8

"A proposta... a escola ciclada sugere que você tenha um caderno de campo. Eu não tenho um caderno específico de campo. Eu tenho meu caderno de sala de aula, de proposta diária de trabalho, onde eu faço o roteiro da minha aula (...) e tudo que acontece na sala de aula que eu considero relevante eu anoto ali mesmo nesse caderno de plano diário. (...) eu não uso nenhuma atividade específica pra avaliar, são atividades normais, é o caderno, todas as atividades que são realizadas na sala de aula." Professora A9

Uma professora da 2ª fase do 2º ciclo disse usar uma ficha de conceitos para facilitar a avaliação, como ela mesma explica:

"Eu uso uma ficha com conceitos, que eu mostro pra eles junto com o relatório. Dou conceito assim, na escrita, na leitura, na participação, na afetividade....Eu peguei uma ficha do ensino médio e adaptei pra minha turma. É como eu te falei, eu faço avaliação contínua, todo dia. Faço seminários, exposição de trabalhos e vou anotando no caderno e usando a ficha. Depois eu transformo a ficha em relatório." Professora B6

Houve diferenças importantes nos relatos dos professores que trabalham na 3ª fase do 2º ciclo, que corresponde à antiga 5ª série e assim tem a divisão das disciplinas por áreas. Dos quatro professores que trabalham nesta fase e que participaram das entrevistas,

¹⁴ O uso do caderno será abordado com maiores detalhes no próximo tópico de análise. Foi citado aqui para que a fala da professora não perdesse o sentido.

apenas um disse usar as observações diárias para avaliar. Os demais descreveram o uso de instrumentos formais, como o uso de provas, como principal fonte de avaliação.

"Eu uso de várias formas. É... aula oral; avaliação oral; a escrita, como uma prova; o aluno está fazendo as atividades, cobrando, olhando os caderninhos deles também; e levando o aluno no quadro, fazendo atividades no quadro também; e a participação do aluno também." Professora A1

"Trabalho em sala com leitura; depois faço trabalho escrito mesmo, atividade escrita; ou atividades elaboradas por eles mesmos; mesmo construção de textos." Professor A3

"Eu uso um método de padrinho e afilhado. Um aluno melhor é padrinho de um aluno pior, com dificuldade. Aí nós vamos fazendo todas as atividades na sala e também um vai tomando a leitura do outro e anotando no caderno. Depois eles me falam. Eu anoto no meu caderno e dou uma nota pra cada um, pra ver quem é mais, quem é mais ou menos e quem é menos. Essa nota eu transformo em relatório." Professora A5

"Primeiro eu uso trabalhos, exercícios em grupos, que eu dou, entre aspas, notas, mas não é só notas, ali eu vejo o que aluno consegue e o que ele não consegue fazer. Isso infelizmente eu tenho que fazer pra mim e não pra eles. Então, esse número que eu coloco como nota não é pra ele, é pra mim. Tarefa de casa, pra ver a responsabilidade do aluno. Avaliações individuais, são exercícios, normais, feitos em sala, que eles têm que fazer sozinhos. Por último eu uso textos, história da matemática, pra eles contextualizarem um pouco da história da matemática." Professor A9

"Geralmente eu faço uma provinha, assim... na prova eu ponho as perguntas que são objetivas e aquelas subjetivas(...) pra ele dar a opinião. Trabalhos em grupo, a própria participação oral deles, tudo isso eu tô avaliando, eu tô vendo." Professora B7

A partir das informações dadas pelos professores sobre como avaliavam seus alunos, indagamos a eles que aspectos eram avaliados, tendo em mente as diretrizes da Escola Ciclada. Inicialmente tínhamos a hipótese de que os aspectos afetivos teriam mais destaque tanto nas falas dos professores quanto nos próprios relatórios, pois como a maioria deles disse avaliar através da observação diária, acreditávamos que a avaliação informal iria prevalecer

nos relatos. Percebemos durante a análise que os educadores destacavam os aspectos cognitivos como principais, mas suas falas e os próprios relatórios estavam perpassados por aspectos informais que poderiam influenciar ou até mesmo determinar o julgamento a respeito do aluno.

Vários professores se desviavam da pergunta, demonstrando não entenderem de que aspectos¹⁵ estávamos falando e então foi necessário esclarecer melhor a pergunta. Vejamos alguns depoimentos que nos mostram esta posição dos educadores:

"Agente avalia primeiro o cognitivo, o desenvolvimento. Segundo o afetivo, porque só o cognitivo não garante a aprendizagem(...) Agente avalia também o emocional da criança (...) Então agente procura tá avaliando o jeito de ser de cada criança." Professora A6

"..., a participação nas atividades, interesse, assiduidade...a higiene pessoal, os aspectos do cognitivo dele, o afetivo, tudo isso influencia." Professora B1

"Eu avalio todos os aspectos, tanto cognitivo quanto afetivo. Então aí eu tenho que avaliar eles...(...) O afetivo...é assim... tem aluno que é mt problemático, problemático mas a gente sabe que ele é um bom aluno dentro da sala, sabe, e aí, de repente ele fazendo uma avaliação e ele sai mal na avaliação. Mas eu como professor eu sei que ele sabe o conteúdo." Professora B2

Todos os professores se declararam angustiados com a questão dos alunos que são promovidos sem terem se desenvolvido de maneira satisfatória. Disseram se sentirem incapazes, frustrados, "inoperantes". A fala que melhor traduz este sentimento é a do Professor A3, quando ele diz

"Sei lá! Eu me sinto como se fosse um jogo, você no finalzinho do jogo você roubar um pênalti pra aquele time ganhar. É uma frustração, tanto pro professor, como pra própria escola, como pra quem vai receber esse aluno, e até pra ele mesmo. É uma morte pra ele. É você ir matando o aluno sem perceber, e ciente de que ele não é capaz de enfrentar a série."

¹⁵ Cognitivo, afetivo, social, etc.

Para tentar resolver a situação desses alunos, são realizadas aulas de reforço no turno contrário. Na Escola A os professores fazem o uso da sala de vídeo e de materiais diferenciados. Em todas as tardes que estivemos presentes na escola, pudemos observar estes encontros dos professores com os alunos. Normalmente era um número pequeno de alunos, que recebiam atenção também de uma das coordenadoras, quando estas não estavam ocupadas com outras atribuições. Na Escola B, como não espaço disponível e nenhuma sala ociosa, o reforço é feito na biblioteca ou na própria sala dos professores.

Uma outra forma de tentar sanar as dificuldades nos foi relatada por educadoras da Escola A e da Escola B. Vejamos a explicação de como acontece o que chamam de “remanejamento”:

“... agente faz, eu e a... (citou o nome de uma professora), quando estamos trabalhando na mesma fase, agente faz o remanejamento. É remanejamento porque nós não achamos um nome mais propício, mas duas vezes na semana agente faz uma separação das turmas. Os alunos que estão no primeiro e segundo nível da escrita, pré-silábico e silábico, ficam comigo, pra ter atividades específicas, que vão contribuir pra que eles avancem. Os silábicos alfabéticos e os alfabéticos ficam com ela, pra que eles não fiquem estacionados.”
Professora A6

Pelo que pudemos entender na entrevista com a Coordenadora 1, da Escola A e a Coordenadora 5, da Escola B, o remanejamento não passa de uma separação das turmas para que fiquem mais homogêneas. Assim as professoras desenvolvem atividades específicas para as dificuldades apresentadas pelo grupo de alunos que lhe coube. O depoimento tanto das professoras quanto das coordenadoras é de que o método tem trazido bons resultados.

De forma geral, entendemos que a avaliação tem acontecido sem muito planejamento, o que nos levou a acreditar que de um lado o campo informal tem-se sobreposto ao campo formal, na medida em que a produção dos relatórios se baseia primordialmente nas observações do cotidiano das crianças.

Um outro fator que nos chamou a atenção foram as declarações do uso de notas que são transformadas em relatórios. Posteriormente, ao analisarmos os próprios documentos feitos pelos professores, passamos a compreender de que maneira fazem estas “transformações”. Estes dados serão apresentados em momento apropriado.

4.2.2 Produção dos relatórios - um longo caminho entre observação, sistematização e parecer final

Após conversarmos com os entrevistados sobre suas impressões a respeito dos ciclos, como avaliam seus alunos, instrumentos usados etc, passamos a ouvi-los sobre a forma com que eles se organizam para preparar os relatórios, bem como o que pensam do instrumento e suas dificuldades em sua produção.

São feitos anualmente dois relatórios, um para cada semestre letivo. Com exceção dos da 3ª fase do 2º ciclo, o professor regente é o único responsável por sua produção, entregando-os diretamente à secretaria da escola quando estão finalizados.

No caso da 3ª fase, cada professor de área específica escreve o relato dos alunos na sua disciplina. Na Escola A, estes fragmentos disciplinares foram entregues na secretaria para que fossem digitados e agrupados por alunos. Ou seja, ficou a cargo das secretárias da escola, organizarem o relatório individual de cada aluno, agrupando as informações de todas as disciplinas. Já na Escola B, cada turma teve um Professor Relator, que se responsabilizou em organizar os relatos e passar a limpo as informações, redigindo o relatório individual dos educandos.

Há limites nas duas formas de compilação dos relatórios de 3ª fase. Quando são as secretárias que o fazem há, por exemplo, o risco do relatório não ser organizado de forma coerente com o projeto, tornando-se um texto sem coesão, simples enumeração dos registros de cada professor ou até mesmo pode acontecer a interferência da funcionária no que está escrito, como nos disse uma das secretárias: *“Quando tem coisa escrita errada eu corrijo...”*. Nos relatórios organizados pelo Relator já pode haver maior possibilidade de uma produção mais coesa, mas o depoimento da Professora B4 alerta para outro aspecto:

“... você se mata fazendo o relatório, quando eu vi a síntese do relatório, que o relator fez (cada turma tinha um professor responsável para organizar os relatórios das diversas disciplinas, fazendo um só), tiraram um pedacinho do meu relatório, falaram que tava muito grande o meu, e colocaram palavras que eu não tinha

usado, acentuação que eu não tinha usado, sabe... um texto que não era meu! No primeiro ano foi uma decepção, eu chorei. Agora continua assim, mas eu não me angustio tanto mais."

Com a nossa observação concluímos que os registros organizados pelos Relatores não se diferem dos que foram feitos pelas secretárias. Na grande maioria há um subtítulo com o nome da disciplina e a transcrição do que foi entregue pelo professor. Em duas turmas da 3ª fase do 2º ciclo da Escola B, os relatórios estão escritos de forma ininterrupta, não havendo separação entre as observações das diferentes disciplinas. Em alguns parágrafos cita-se a disciplina e em outros não. Dependendo do conteúdo do relato podemos identificar a área do conhecimento, mas há casos evasivos que nos impedem tal identificação. Para descobrir fomos eliminando as disciplinas nomeadas até ver qual estava faltando, que neste caso, era o relato de Arte:

"Realizou todas as atividades com boa participação, produziu satisfatoriamente seus trabalhos conseguindo alcançar os objetivos propostos."

Como já demonstrado anteriormente, definir o que são os relatórios foi tarefa difícil para os educadores. A maioria das definições se misturava com o que o professor vê como a função do relatório e por isso apresentamos a seguir algumas falas que ora tentam definir o instrumento, ora nos dizem para que eles "servem".

PROFESSOR	DEFINIÇÃO DE RELATÓRIO DESCRITIVO	FUNÇÃO DO RELATÓRIO
A1	"Esses relatórios é pra colocar as dificuldades do aluno, onde foi que ele foi bem, o que não foi. Só que muitos deixam assim a desejar, não falam realmente o que é. (...) Porque não pode reter. Então vai aquela mentira, aquela coisa bonita no papel, mas a realidade é outra."	"A função do relatório, no meu ponto de vista...é colocar ali os pontos positivos e os pontos negativos, e não deixar que a criança passa de uma série pra outra sem ter capacidade, sem ter condições de ir."
A2	"Ai meu Deus!!! (risos) São as anotações, a gente explica pra eles o desempenho do filho 'é o que seu filho consegue fazer, é o período que seu filho tá', né...mas...falta informação, às vezes, dos pais, e eles são 'muitos' apressados, quando eles vem na sala aí eles tem que sair ainda pra ver o outro filho e não entendem a leitura, não fazem aquela leitura com entendimento. Termina de ler "qual é a nota que a senhora dá pro meu filho?"	"Olha, eu penso que pra nós professores seria pra gente tá repensando a nossa prática, né? 'O que eu posso mudar amanhã?' (...)"
A4	São um absurdo! (risos) (...) Olha, o relatório em si é um grande pecado, que eu acho. (...) ...porque o relatório não diz quase nada (rs) essa é a verdade! (...)Porque pra ser um relatório, eu acho que deveria ser um relatório bem feito, tem que ser uma coisa bem detalhada, pra realmente quem for pegar essa criança no outro ano, realmente saber onde, né?"	"Particularmente, a minha opinião? Nenhuma! Tem professor que pega a turma e não fica sabendo nada os alunos do ano anterior, nem pega o relatório, "
A6	"Ah...os relatórios são diagnósticos de como as crianças estão, até o final do período, nós temos que documentar os avanços dele."	"primeiro é documentar o desenvolvimento do aluno, porque a escola precisa de documentação. Segundo pra ter uma visão de como ele está agora, e de como ele vai estar até o próximo relatório. (...) Ele serve como uma base para o professor saber de que forma ele pegou esse aluno, se ele ler os dois relatórios ele vai ver que o professor trabalhou de fato esse aluno, esse aluno não ficou ali ignorado na sala, e por outro lado não impede de ir conversar com o professor do ano anterior. "
A7	"Uai, é relatar os avanços e as dificuldades do aluno e o que você está fazendo pra melhorar. Não é isso?"	"Tem a função de... não (risos)... não rotular o aluno, mas uma função de ver o desenvolvimento dele e de retornar sempre para ver o que você tem que fazer por aquele aluno."
A9	"é um instrumental avaliativo do ensino-aprendizagem de cada aluno."	"Ele revela o processo de ensino aprendizagem da criança., em primeiro lugar, e em segundo lugar ele indica pro professor a situação que o aluno está, as dificuldades que o aluno tem e o professor deve trabalhar em cima disso... Pelo menos deveria."

PROFESSOR	DEFINIÇÃO DE RELATÓRIO DESCRITIVO	FUNÇÃO DO RELATÓRIO
B1	<i>"Desde o início do ano a gente já vai relatando sobre o aluno. O relatório é semestral, mas no fim do 1º bimestre a gente já fala pros pais como está o aluno. No final do 2º a gente entrega para os pais."</i>	<i>"Acho que é mais pra atingir os objetivos da secretaria de educação. Porque a gente coloca tudo mais geral sobre os alunos, mas é mais pra ficar no arquivo, pra os outros poderem saber o que se passou com os alunos."</i>
B2	<i>"É a descrição do aluno, sobre... a aprendizagem do aluno, que nem eu te falei, do cognitivo e do afetivo do aluno. (...) A gente vai descrever o que o aluno aprendeu, o que ele teve dificuldade em aprender e o que ele deixou de aprender."</i>	<i>"Tem a função de descrever o aluno e falar como o aluno é em sala de aula. E também a prática pedagógica do professor em sala de aula."</i>
B6	<i>"(silêncio) É o conhecimento, afetividade, participação, cognitivo, que caminhos eu fiz pra trabalhar..."</i>	<i>"Eu acho que é ajudar o professor. Agente na sala, às vezes leva dois meses pra conhecer o aluno, se tivesse tempo de ler o relatório, já saberia como ele é de cara. Eu leio de alguns, não de todos."</i>
B8	<i>"Assim... como o nome já diz é um relatório... relatar realmente como está a situação da criança, né. De todos os aspectos."</i>	<i>"Diagnosticar e descrever todo o processo de aprendizagem do aluno."</i>

(Organizada por AMARAL, M.C.E., 2005)

As opiniões sobre a função do relatório nos mostram duas tendências de opiniões: uma que demonstra a preocupação dos professores com a utilização do instrumento como um diagnóstico de aprendizagem ou como uma fonte de informação sobre o aluno; e outra que revela a descrença dos educadores na sua utilidade. Um exemplo disso foi o ocorrido ao término da entrevista com a Professora A4. Quando desligamos o gravador ela nos disse que nos primeiro ano de escola ciclada ela fez relatórios muito completos, porque estava preocupada com a opinião dos colegas que iriam lê-los no ano seguinte. Quando viu que os professores não estavam lendo os relatos para conhecerem os alunos, ela "relaxou" e passou a escrever só o que fosse muito necessário, como as questões de leitura e escrita dos alunos.

Em entrevista com a Coordenadora 2, perguntamos também sobre a função dos relatórios, e ela respondeu

"Olha, o relatório serve pra no início do ano cada professor que for pegar a turma leia e já vai pra sala de aula sabendo o que vai pegar, como é que os alunos são. Mas na verdade, ninguém lê. Na semana pedagógica em fevereiro nós temos um dia só pra isso, só pra ler os

relatórios. Aí tem uns que ainda nem entregaram o do ano passado¹⁶! Quase ninguém lê, quase ninguém mesmo. Desse jeito eu não sei se serve pra alguma coisa mesmo não.”

Tentamos no decorrer das entrevistas entender como os professores se organizam no dia-a-dia escolar para, ao final do semestre, terem o relatório dos alunos prontos para divulgá-los aos pais e serem entregues na secretaria da escola.

De acordo com a proposta, o caderno de campo é um dos principais aliados do professor para que as informações sobre os alunos não se percam no tempo e na memória. Não perguntamos diretamente sobre o uso deste recurso para evitar o direcionamento das respostas. Nossa indagação foi: “Como você se organiza durante o semestre para ao final sistematizar o relatório?”

Ao descrever suas ações, quatro professores citaram o uso do caderno de campo, uma professora disse fazer as anotações no próprio caderno de plano de aula e os outros não citaram especificamente como fazem as anotações.

“Bom, no cotidiano, eu vou anotando no caderninho tudo que vai se passando no dia a dia, na minha aula com os alunos. Depois na hora de montar o relatório é só olhar ali, todos os pontos que a gente já conhece dos alunos também, e qualquer coisa, qualquer dúvida a gente tá ali com o caderninho.” Professora A1

“Eu organizo os pontos positivos de desenvolvimento na sala e os pontos negativos.... o que o aluno aprendeu, o que eu sei que ele aprendeu mesmo e o que ele não aprendeu e o que ele teve dificuldade. Faço, faço caderno de campo, porque a gente precisa ter caderno de campo pra tá anotando o que o aluno aprendeu o que ele tem dificuldade...” Professora B2

“Eu tenho um caderninho, ele tem o nome de cada aluno, a primeira avaliação que eu fiz com cada um, e cada vez que eles vêm à mesa, (inaudível)...eu to registrando por escrito como é que está o desenvolvimento dele. Só que é um trabalho que eu encontro muita dificuldade, é o caderno de campo, porque pra poder fazer a avaliação da linguagem escrita e oral você consegue no máximo 5 por dia, aí

¹⁶ Quando fizemos a coleta de dados na secretaria, duas turmas estavam sem os relatórios finais do ano de 2003. Nas turmas de 3ª fase do 2º ciclo, faltavam relatos de alguns professores e por isso os relatórios estavam incompletos.

outro dia mais 5, outro dia mais 5, aí você passa uns dias aí fazendo..." Professora A6

"Eu tenho um caderninho, né, meu caderno de plano, com meus objetivos e minhas atividades. Aí chega lá no final do dia, eu anoto... (...) Eu já estou começando a me organizar, já. Todas aquelas... é... todas aquelas anotações, eu peguei um caderninho, coloquei nome por nome e estou colocando o desenvolvimento deles." Professora A7

"A cada dia quando surge alguma coisa diferente eu anoto no meu caderno, aí no final, quando eu termino os meus 10 dias eu já procuro escrever, relatar tudo que aconteceu com ele, tudo que ele fez, deixou de fazer. O relatório é semestral, mas a cada bimestre eu já tenho tudo preparado ali." Professora B7

Dois professores da 3ª fase do 2º ciclo da Escola A declararam abertamente que usam notas que são transformadas em relatórios. Um deles ainda complementou dizendo que faz relatórios básicos e encaixa os alunos neles.

"Eu tenho todas as aulas minhas avaliadas, acompanhando dia por dia através de um conceito de nota, e aí eu transformo essas notas no conceito do próprio relatório." Professor A3

"Esse é um problema, falta organização pessoal do professor. Eu faço adaptações dos relatórios. Não deveria ser feito, mas infelizmente como são muitos, nós fazemos os relatórios que são básicos, que serve pra vários alunos. Aí a partir daquele miolo a gente vai preenchendo. A gente coloca as questões individuais do aluno, questões pessoais (...). Cada professor faz a sua parte e na hora de juntar não acontece." Professor A10

A Professora A5, que não concordou em gravar a entrevista, declarou que no ano de 2003 recebeu instruções da escola (não especificou uma pessoa) para que encaixasse os alunos nos conceitos de ótimo, bom ou ruim e entregando os relatórios na secretaria. Esta informação foi negada pelas coordenadoras entrevistadas, mas a fala dos professores e observação dos documentos nos confirmam a padronização, embora não possamos afirmar que houve orientação para tal.

O trabalho coletivo na Escola A foi descrito pelos professores como algo que acontece a partir da iniciativa deles. Até a 2ª fase do 2º ciclo os educadores se reúnem por fases para buscarem formas de trabalhar de maneira integrada, mas não têm o conselho de classe formal. A Professora A9 destacou bem esse aspecto, quando nos disse:

"Conselho de classe? Não, formalmente, não temos ainda não. O que mais seria o conselho de classe seria a reunião de fase/ciclo. Essa seria mais um conselho de classe, porque agente vai aluno por aluno."

Os professores da 3ª fase do 2º ciclo já não se reúnem no dia-a-dia, mas realizam o conselho de classe bimestralmente, quando discutem a situação dos alunos e, de acordo com a Coordenadora 1, a produção dos relatórios.

Na Escola B, as coordenadoras nos disseram e os professores confirmaram que há o Conselho de Classe em todas as fases. Entretanto, a validade e o aproveitamento do conselho na avaliação e na elaboração dos relatórios foram questionados por dois educadores, que declararam:

" Nós temos o conselho de classe, mas não me ajuda com os relatórios. Eu falo de todos os alunos que vão bem e dos que estão com alguma dificuldade. Você fala no conselho e depois a coordenadora conversa com eles, mas a responsabilidade fica mesmo é por minha conta." Professora B3

"Nós temos o conselho de classe, mas eu nem sei se podemos chamar isso de conselho. A gente constata e só. Parece o conselho serve só pra isso, pra constatar no grupão de professores os problemas que já se sabe e só. Não é pra conhecer a turma mais a fundo e poder ajudar os alunos não..." Professora B4

Ao perguntarmos aos entrevistados o que viam de positivo e de negativo no uso dos relatórios como avaliação, as respostas foram reticentes, embora achássemos que seriam elencados diversos pontos tanto de um quanto do outro. O que ouvimos sobre os pontos positivos foi:

"Sei lá...os relatórios eu não tenho muita coisa positiva com ele, não."
Professor A3

"O registro, tem o ponto positivo, de descrever o cognitivo, o afetivo, a evolução dos alunos, cada mudança..." Professora A9

"De positivo é que a gente no momento que a gente tá registrando no caderno de campo que a gente faz o relatório é ali que a gente tá realmente conhecendo mais o aluno." Professora B3

Sobre os pontos negativos, surgiram falas a respeito do contato com os pais, o número de alunos, o tempo gasto e, como já mostrado antes, a dificuldade para escrever:

"Uma dificuldade que eu acho muito grande nos relatórios é o dia de passar as notas pros pais. Porque a maioria dos pais pega o relatório e não dá conta de ler e fica pedindo: 'mas que nota é essa aqui? Como é essa aqui?' aí quando eu já pego a minha lista de notas, que eu mostro pra eles, de repente eles já entendem o que é o relatório na hora." Professor A3

"Eu acho que os positivos superam os negativos. De negativo eu vejo que é a própria dificuldade em produzir o texto." Professora A9

"A única coisa que é negativa é o tempo que se leva pra fazer, gasta muito tempo, a gente precisa ter horas." Professor A10

"Eu acho que toma muito tempo do professor, hoje em dia não temos mais tempo suficiente. São muitos relatórios pra redigir. Pra não deixar acumular a gente tem que escrever sempre, porque a gente tem outras atividades na escola, tem que planejar..." Professora B1

"...negativo, eu acho que é a falha minha mesmo, de não saber escrever, ficar procurando palavras..." Professora B7

O contato dos pais com os relatórios acontece ao final do semestre, quando eles são convidados a irem à escola. Cada professor fica em uma sala de aula, onde os pais vão e recebem o documento descrevendo seus filhos. Normalmente os professores lêem e explicam os relatórios para as famílias. Eles disseram que o que mais ouvem após a leitura dos relatos é: *"mas, e a nota, professora?"*, como já vimos no depoimento do Professor A3. Na Escola B, os relatórios também são semestrais, mas há uma reunião bimestral com os pais, onde são expostos os avanços e as dificuldades dos alunos. A Diretora nos disse que faz isto porque os pais precisam ter notícias dos filhos várias vezes no ano e não só no fim de cada semestre.

Perguntamos aos entrevistados, como os pais lidavam com os relatórios, o que diziam a respeito desta forma de avaliação. As impressões são semelhantes, como podemos notar a seguir:

"Muitos não gostam dos resultados. Quando vê alguma crítica ali, falando que ao aluno não ta bem nisso, ou não ta bem naquilo, foi bem nisso ou não foi bem naquilo, eles não concordam." Professora A1

"Eles acham difícil, porque eles acham que só da gente falar ali, e não aparecer nenhuma nota não ta valendo pro filho." Professora A2

"Geralmente os pais não entendem o relatório. Eles lêem o relatório e: "mas e aí, professora, meu filho sabe?" Eles não entendem. Eles lêem no momento de ler e depois conversam individual e aí pela conversa é que eles vão entender o que está escrito. Raramente os pais entendem, precisa explicar. São dois trabalhos." Professora A6

"Parece que eles não acham muito bom não, porque eles cobram da gente prova, eles querem o boletim, essas coisas. Eles querem no final, saber de prova." Professora B1

"Normalmente não tem nenhum comentário sério. Eles perguntam se tá bem ou não tá o filho. Eu ainda não perguntei pros pais, a gente não teve essa conversa do que eles achavam dos relatórios. (...) Eles perguntam pela nota, aí eu explico que não tem mais." Professora B5

"Eu acho que a maioria dos pais acha que deveria voltar...eu acho que isso é por falta de informação. (...) Ah...tem uns coitadinhos que nem sabem ler e não entendem nada. Tem outros que lêem e concordam. Mas sempre vem a pergunta: 'e a nota, professora?'" Professora B6

Uma das professoras entrevistadas era recém-chegada à Escola B. Sua experiência de trabalho era em uma escola de outro município. Apesar de não ser nosso objeto analisar diretamente o que acontece na referida escola, o depoimento da professora a respeito da forma como os pais lidam com os ciclos merece ser citado e observado:

"Lá na escola que eu estava antes, a escola evita de falar com os pais que não tem reprovação, porque senão eles não acompanham os meninos." Professora B8

Esta declaração nos causou espanto, pois nas duas escolas pesquisadas havia a preocupação com participação da família baseada no esclarecimento dos pais sobre os ciclos de formação, enquanto nesta outra, para manter os pais interessados, a realidade lhes era escondida.

4.3 PERSPECTIVA DO CONTEÚDO – O QUE OS RELATÓRIOS NOS DIZEM, OU NÃO!

A análise do conteúdo dos relatórios coletados foi feita, como já dissemos, a partir das categorias que são descritas no texto oficial da proposta da Escola Ciclada do Estado de Mato Grosso.

Fizemos minuciosa leitura de cada um dos relatórios e destacamos episódios relevantes, que organizamos em tabelas de acordo com as categorias de análise. Os relatórios da 3ª fase do 2º ciclo apresentaram características diversas dos demais e por isso optamos por apresentar a análise dos dados em duas partes, para melhor compreensão das informações coletadas.

4.3.1 Os relatórios da 1ª fase do 1º ciclo à 2ª fase do 2º ciclo

Identificamos nos relatórios destas fases algumas características que em uma primeira leitura nos levaram a pensar que havia padronizações ou cópias das produções. Entretanto, ao olharmos com mais cuidado, foi possível perceber que há professores que seguem uma ordem pré-estabelecida de descrição, como se seguissem um roteiro de produção de texto, com princípio, meio e fim, mas em sua maioria as descrições dos alunos são individuais e tratam do caso particular de cada um.

Como foi dito pela Professora A9, na entrevista, os relatos começam pelos pontos positivos do aluno, com interfaces dos aspectos afetivos, individuais e evolutivos.

Várias vezes, estes aspectos se confundem, por se tratarem de informações de nível comportamental ou afetivo, o que os torna muitas vezes indissociáveis.

Como já dissemos na página 73, os dados coletados foram pré-categorizados com base nos aspectos abordados no livro das diretrizes curriculares da Escola Ciclada, quais sejam: Aspectos Cognitivos, Afetivos, Evolutivos, Mediadores, Individuais. Durante a análise, outras duas categorias emergiram a partir dos relatos feitos pelos professores: Participação da Família e Outras Observações que não se encaixavam nas categorias anteriores, mas que mereciam atenção.

As únicas categorias que foram abordadas em todos os relatórios foram Aspectos Cognitivos e Aspectos Afetivos. As demais são contempladas, mas não em todos os relatos. A categoria Aspecto Mediador raramente aparece nos relatórios, deixando a desejar as informações a respeito das interferências pedagógicas feita pelo professor.

Nos relatórios da 3ª fase do 1º ciclo, na qual pode haver a retenção dos alunos, o professor deve declarar ao final do relato se o aluno está apto ou não para a fase seguinte. Entretanto, na Escola A esta declaração só aparece nos relatos dos alunos que não poderão ser promovidos, como vemos abaixo, e na Escola B aparecem apenas com uma anotação feita na parte inferior do relatório, com letra diferente do relator, o que nos levou a crer que foi feita por um membro da equipe pedagógica ou da secretaria.

“Pelos motivos expostos o referido aluno permanecerá na 3ª fase do 1º ciclo, ficando retido para sanar as dificuldades de aprendizagem ora apresentadas.”

De maneira geral, os relatórios são bastante sucintos, enxutos, mas não diríamos que são objetivos. A maneira reduzida e resumida de relatar pode dar margem a interpretações errôneas ou incompletas, provocando mal entendidos aos leitores desavisados, principalmente às famílias.

Há em alguns relatórios declarações surpreendentes e às vezes desnecessárias como registro de avaliação do aluno, como quando o professor declara que *“na verdade, K. não gosta de matemática”* ou que determinado aluno *“é uma criança triste”*, ou ainda quando o professor diz que o aluno *“é temente a Deus”*. São afirmações que transparecem um

juízo, uma declaração sobre a criança que pode mais rotulá-la do que descrevê-la, como poderemos observar a seguir.

✓ As Categorias

A) CATEGORIA 1 - ASPECTOS COGNITIVOS

Nas entrevistas, a maioria dos professores declarou dar maior ênfase aos aspectos cognitivos e, em nossas primeiras leituras foi o que nos pareceu. Entretanto, há descrições que não esclarecem verdadeiramente a condição de aprendizagem do aluno e às vezes vêm acompanhadas de outras observações de caráter afetivo ou individual (que serão apresentadas nos próximos tópicos), que conduzem a uma avaliação informal.

Fase/Ciclo	Escola	Episódios de Aspectos Cognitivos
1ª fase/1º ciclo	A	<i>"tem demonstrado um bom desenvolvimento no processo de alfabetização"</i>
		<i>"reconhece alguns numerais soma e subtrai com material concreto sem recurso."</i>
		<i>"Na escrita está na fase pré-silábica, não faz nenhuma relação do falado com o escrito; não identifica todas as letras do alfabeto e nem os numerais, só faz adição e subtração com ajuda."</i>
		<i>"... Se encontra no nível silábico alfabético."</i>
2ª fase/1º ciclo	B	<i>"Durante as vivências necessárias, escreve espontaneamente da maneira que sabe. Sendo assim, respeita-se o ritmo e possibilita os estímulos necessários ao seu desenvolvimento."</i>
		<i>"Escreve muito bem o seu nome. Na leitura já lê seu mundo, já observa e interpreta os objetos, seres e situações de seu cotidiano. (...) Lê e escreve as letras do alfabeto e os números até mesmo acima de 15."</i>
2ª fase/1º ciclo	A	<i>"Sua leitura ainda é restrita a listas de palavras e pequenos textos, mas frente a palavras com sílabas complexas lança mão de estratégias de leitura. Na área do raciocínio lógico-matemático, resolve com certa desenvoltura operações de adição e subtração com e sem reservas."</i>
		<i>"...lê com fluência, interpretando e respeitando a pontuação; identifica e faz numerais até 1000..."</i>
3ª fase/1º ciclo	A	<i>"Escreve os números ordinais do 1º ao 10º. (...) Em Ciências Naturais e Sociais obteve domínio total em todos os conteúdos propostos(...). Em Educação Física participou dos jogos e brincadeiras com muito entusiasmo. (...) Em Educação Artística demonstra muita organização e criatividade..."</i>
		<i>"Em relação a aprendizagem, lê e escreve convencionalmente, produz textos orais e escritos(...). Gosta muito de matemática, onde demonstra domínio."</i>
3ª fase/1º ciclo	B	<i>"Desenvolve bem todas as atividades propostas neste ciclo."</i>
		<i>"Não produz frases, não consegue resolver as atividades de ortografia, gramaticais, as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão."</i>
3ª fase/1º ciclo	B	<i>"As atividades gramaticais e de ortografia são feitas com rapidez."</i>
		<i>"Lê convencionalmente textos propostos com prazer e gosto pela leitura. Representa bem os conteúdos estudados dentro da gramática contextualizada. (...) Reconhece o nosso dinheiro em situações problemas práticos.(...) Tem ótima noção dos conteúdos de Ciências Naturais e Humanas propostos pelo ciclo."</i>

1ª fase/2º ciclo	A	"J. apresenta dificuldades na ortografia, pois troca e faz muita confusão com algumas letras. Troca o r/rr, s/ss, s/ç e assim secessivamente ¹⁷ ."
		"Lê devagar, porém, pausadamente, fazendo-se entender. (...) Possui letra legível..."
		"Cria ótimas frase.(...) Está se desenvolvendo de maneira acelerada."
		"Seu desenvolvimento na aprendizagem vem acontecendo de maneira a contento."
B	"Faz leitura apresentando dificuldade, porém é muito esforçada."	
	"Opera as operações fundamentais com um certo grau de facilidade. (...) reconhece e identifica as atividades econômicas, bem como os meios de transporte e os meios de comunicação do município."	
2ª fase/2º ciclo	A	"No aspecto cognitivo precisa melhorar ainda a sua oralidade na realização da leitura e dos erros ortográficos na composição e produção de textos."
		"Sua oralidade é um pouco confusa, pois tem pequenas dificuldades de ordem fonoarticulatória."
	B	"Para que o aluno realize satisfatoriamente as suas atividades é sempre necessário um acompanhamento constante de uma pessoa para orientá-lo, sua cópia é mecânica e não decodifica a escrita."
		"Durante o segundo semestre a aluna (...) saiu-se bem em todas as atividades propostas e conseguiu atingir os objetivos propostos. Estudou sobre os seguintes conteúdos: (...)"

(Organizada por AMARAL, M.C.E., 2005)

Os relatos da 1ª fase do 1º ciclo são primordialmente relacionados ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, com o uso de um vocabulário técnico, baseado no curso do Profa, como por exemplo quando o professor diz que o estudante *está na fase pré-silábica* ou *no nível silábico alfabético*. Pela descrição feita pelo educador, não é possível ao leitor do relatório, saber se o nível citado corresponde à fase/ciclo que o aluno frequenta.

Nas demais fases os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são os mais citados, sendo ao primeiro destinada ênfase maior. Raras vezes temos menções aos conteúdos de Geografia, História, Ciências, Arte ou Educação Física. Quando ocorrem, são superficiais ou meras listagens dos assuntos trabalhados, como nos episódios abaixo:

"Foi trabalhado linguagem corporal, oral, escrita e matemática. Noções de saúde, higiene, ciências, localização, artes e outros."
Escola A

"Em ciências, história e geografia, compreende com facilidade os fatos e conceitos e demonstra muita criatividade para interpretá-los."
Escola A

¹⁷ Grifo nosso, transcrito literalmente.

"Realiza a sequência numérica de zero a seiscentos, classificando os números pares e ímpares, ordinais e romanos até dez." Escola B

"Em Ciências Naturais e Estudos Sociais teve boa participação nos temas trabalhados, como: Lixo, Saúde(...), Direitos e Deveres, Nacionalidade..." Escola A

"Tem noções básicas do sistema de saneamento básico (...), diferencia água potável de água poluída..." Escola A

"Tem bom raciocínio e cálculo nas 04 operações simples. Conhece em parte os conteúdos ensinados de Ciências Naturais e Humanas." Escola B

As informações contidas em relatos como os acima não descrevem claramente como o aluno se desenvolveu, apenas informam de maneira extremamente sucinta que conteúdos foram trabalhados pelo professor. A função do relatório em casos como esses fica comprometida, pois nem outros professores, nem os pais ou qualquer outro leitor, tem como saber quais os avanços e quais as dificuldades encontradas pelo estudante.

B) CATEGORIA 2 - ASPECTOS AFETIVOS

No texto oficial, o desenvolvimento afetivo do aluno é descrito como *"a relação afetiva com o conhecimento e a aprendizagem (se necessita de mais estímulos para despertar mais interesse); se demonstra prazer no que faz, relação com os colegas, trabalhos em grupo."*

Os relatos dos professores abordam primordialmente as relações interpessoais e ocasionalmente falam a respeito da relação afetiva do aluno com o conhecimento. Muitas vezes descrevem características particulares das crianças, como o fato de serem meigas, atenciosas ou carinhosas, informações que podem ser analisadas também como um aspecto individual do educando. Vejamos como ocorrem esses episódios:

"... se relaciona bem com os colegas (...). Ela é muito meiga, carinhosa, inteligente e capaz." Escola A

"... tem facilidade de se relacionar com os colegas, porém não gosta de trabalhar em grupo é calado, muito atencioso e feliz." Escola A

"... é tímida, fala muito baixo, fica sempre encolhidinha, bastante distraída(...). Se esforça muito para resolver suas atividades com dedicação e gosto.(...) É caprichosa e feliz." Escola A

"... É comunicativa e extrovertida, seu comportamento e atitudes demonstram segurança, seu relacionamento com colegas e professora é amigável." Escola A

"Observa-se que a aluna tem um grande potencial a ser desenvolvido, porém a falta de interesse por atividades cognitivas dificultou um progresso mais satisfatório da mesma." Escola A

"Nas aulas recreativas se sobressai por ser simpática, meiga e carinhosa com os colegas e professoras." Escola A

"Possui excelente maturidade e desempenho, está sempre de prontidão para realizar todas as suas atividades." Escola B

"A aluna é muito carinhosa, prestativa e muito tímida." Escola B

"É um pouco agitado, por isso não resolve os exercícios propostos com capricho." Escola B

"Falta organização, zelo e interesse nas aulas." Escola B

Afirmações sobre a condição emocional da criança aparecem diversas vezes, como já comentamos anteriormente, dizendo que a criança *"é feliz"* ou afirmando que *"é uma criança triste"*, demonstrando que a avaliação informal se faz presente no cotidiano da escola e se revela na redação dos relatórios. Esta categoria será analisada mais detalhadamente no Capítulo V.

C) CATEGORIA 3 - CARÁTER MEDIADOR

As diretrizes descrevem que o caráter mediador *"refere-se ao papel do professor na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de*

desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessários, instigando o aluno a perceber que ele é o principal sujeito deste processo."(Mato Grosso, p. 183)

Em poucos relatos há menção à interferência do educador no processo de aprendizagem dos alunos. Quando há, são pequenas inserções que normalmente visam esclarecer a situação de alunos que apresentam dificuldades cognitivas ou afetivas, como vemos abaixo. A maioria dos registros encontrados nesta categoria são de documentos da Escola A. Na Escola B os episódios são ainda mais raros.

"No início tinha sua auto-estima baixa (...), após um trabalho da professora em parceria com a família vem superando com êxito essa dificuldade." Escola A

"Estou trabalhando com duplas iguais, diferentes e até com crianças que está mais avançada do que ele na tentativa de vencer as barreiras que o 'aluno' possui." Escola A

"Necessita de acompanhamento da professora para dar seqüência lógica em seus textos." Escola A

"É preciso, constantemente, que a professora faça um acompanhamento diário junto ao aluno." Escola A

"Foi feito um trabalho individualizado incentivando a realizar as atividades com mais interesse e organização onde o objetivo foi alcançado." Escola B

"O aluno já consegue realizar as atividades, mas só com o auxílio da professora." Escola B

Na Escola A, das quatorze turmas que tiveram seus relatórios analisados, apenas em cinco foram encontrados episódios que se referiam à participação do professor no

processo de ensino-aprendizagem e na Escola B, que teve oito turmas analisadas, só foram encontrados episódios em duas delas.

D) CATEGORIA 4 - ASPECTO EVOLUTIVO

O avanço dos alunos no decorrer do ano, é um dos aspetos a serem contemplados nos relatórios, mas que assim como o aspecto mediador, só aparecem em um número reduzido de registros. Normalmente são citados no caso de alunos que apresentavam dificuldades e obtiveram alguma evolução. Os alunos que já eram considerados com o desenvolvimento satisfatório não têm em seus registros passagens que demonstrem como estão se desenvolvendo.

O que mais se pode ler nos documentos são declarações da seguinte forma:

"A aluna obteve pouco avanço, após aulas de reforço onde encontra-se na fase silábica sem valor sonoro, a mesma apresentou algum rendimento escolar, depois estagnou sem novos progressos." Escola A

"Neste último semestre, o educando demonstrou maior interesse por atividades cognitivas." Escola A

"O referido aluno superou suas dificuldades na leitura e na escrita..."
Escola A

"A referida aluna alcançou bons avanços ao longo do processo de aprendizagem escolar." Escola A

"Melhorou bastante nos cálculos simples de adição e subtração."
Escola B

"Novas habilidades surgem a todo momento..." Escola B

"No segundo semestre o aluno teve um pequeno avanço." Escola B

"Durante o segundo semestre teve avanços significativos, mas não conseguiu atingir todos os objetivos propostos." Escola B

Estes relatos afirmam haver ou não avanços no desenvolvimento dos alunos, mas não nos dão um parâmetro de qual era a condição do educando anteriormente, ou seja, em relação a que ele evoluiu. Raramente encontramos um esclarecimento a esse respeito, como no episódio abaixo, quando a professora diz que o aluno evoluiu e dá um exemplo disso, ainda que não seja um avanço no aspecto cognitivo.

"O referido aluno, neste ano letivo e principalmente neste último semestre alcançou grandes objetivos: como o de freqüentar regularmente às aulas..." Escola A

Aliás, são feitas descrições de avanços afetivos e comportamentais, o que demonstra uma preocupação dos professores em relação a estes aspectos, como nos casos:

"... Tem se mostrado cada vez mais segura, está mais comunicativa..."
Escola A

"No momento encontra-se mais desinibido, por isso, está tomando mais gosto pelas leituras..." Escola A

"Agora, já demonstra mais autonomia e liberdade pessoal diante dos outros colegas." Escola A

"Obteve pouco progresso na aprendizagem depois do problema de saúde, porém no afetivo apresenta grandes progressos..." Escola B

"... já participa de algumas atividades em grupo." Escola B

E) CATEGORIA 5 - ASPECTOS INDIVIDUAIS

Como dissemos anteriormente, os aspectos individuais muitas vezes são indissociáveis dos afetivos, comportamentais e evolutivos dos alunos. No caso desta categoria, que de acordo com a proposta deve se basear nas anotações diárias do professor considerando os “registros significativos sobre a aprendizagem da criança, confiando no seu processo permanente de aprendizagem.” (ibden, p. 184), as características individuais são relacionadas aos aspectos da afetividade, ao comportamento e em alguns casos a aspectos cognitivos do educando.

Vejamos exemplos:

"Ela dificilmente faz as atividades proposta em sala e extra classe, não é porque não consegue fazer, sim porque não se envolve nas atividades com prazer e entusiasmo. Está sempre distraída..." Escola A

"Esta aluna (...) gosta de trabalhar em grupo. Se distrai por qualquer movimento." Escola A

"... o aluno participa de todas as aulas relatando fatos do cotidiano e contando estórias..." Escola A

"Precisa ser mais organizada com seu caderno e higiene pessoal.(...) Não gosta de participar das aulas de dança." Escola A

"Se expressa muito bem e gosta de participar das aulas.(...) é uma aluna que possui bom vocabulário pois pratica o hábito da leitura." Escola A

"O mesmo gosta de ajudar os colegas que tem dificuldades na resolução dos exercícios das quatro operações." Escola A

"Experimenta novas combinações, sem medo de aprender letras, palavras e estruturas novas." Escola B

"Enfrenta desafios escolares em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa." Escola B

"Gosta e tem facilidade em fazer trabalhos manuais." Escola B

"Possui o hábito de realizar as atividades de casa." Escola B

"Precisa ser cobrada constantemente para que conclua as atividades em tempo hábil." Escola B

Notamos que alguns professores ressaltam determinados aspectos dos alunos, demonstrando que tipo de atitudes eles esperam das crianças e a valorização que dão a eles, como no caso de observações feitas sobre a organização dos cadernos, realização de tarefas de casa e higiene pessoal, como descrevem alguns registros:

"É organizado e zela pelo seu material escolar." Escola A

"Faz com capricho as atividades propostas em sala ou extra sala, tendo boa organização com seu caderno(...)." Escola A

"Precisa ser mais organizada com seu caderno e higiene pessoal." Escola A

"... Faz as atividades em sala, mas não faz as atividades de casa." Escola A

"Quanto a higiene corporal está sempre limpinha." Escola B

"...aprende facilmente as boas maneiras e noções de higiene com seu corpo e meio ambiente." Escola B

"Necessita ser mais organizada e responsável com seus materiais escolares e tarefa de casa." Escola B

F) CATEGORIA 6 - PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Esta categoria, assim como a próxima, foi construída por nós baseando-se em relatos feitos pelos professores a respeito de como acontece a participação dos pais ou responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

As anotações vão sempre em duas direções: ou dizem que a ausência da família prejudica o aluno, ou destacam os benefícios da influência familiar na vida escolar da criança.

Nesse sentido, os aspectos positivos dizem que:

"A participação da família foi fundamental no seu processo de aprendizagem." Escola A

"Sua avó, sua responsável, está sempre presente, participando e ajudando no processo de aprendizado da educando." Escola A

"A referida aluna tem apresentado mais autonomia pessoal e melhores condições de aprendizagem, pois tem recebido, além do acompanhamento da professora, o acompanhamento do pai, que regularmente está visitando a filha na escola." Escola A

"Depois que os pais vieram à escola está mais sossegado e participativo." Escola B

Já a ausência das famílias é abordada, principalmente, nos relatórios de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento, como podemos observar:

"A ausência familiar atrapalha o seu processo de aprendizagem." Escola A

"Não tem acompanhamento da família, talvez seja¹⁸ a causa da lentidão no seu processo de ensino aprendizagem." Escola A

"A família é ausente e não acompanha o processo de aprendizagem do aluno, por isso, o mesmo não possui boa postura, não respeita os seus colegas e até mesmo a professora, em alguns momentos." Escola A

"Precisa de um melhor acompanhamento por parte de seus familiares na resolução das atividades de casa que não são feitas." Escola B

"... tem sérios problemas familiares que prejudicam o seu desenvolvimento." Escola B

¹⁸ Grifo nosso, transcrito literalmente.

A participação da família, sem dúvida, pode trazer benefícios ao processo de desenvolvimento dos alunos, promovendo a melhoria da auto-estima das crianças através da possibilidade de acompanhamento das atividades escolares e extra-classe pelos responsáveis. Mas isto não isenta a escola das suas responsabilidades com o estudante, nem justifica que o professor atribua toda a dificuldade com os ciclos ou com a avaliação à ausência da família na escola. O intercâmbio entre escola e comunidade pode ser fonte de muitos avanços, desde que cada um saiba cumprir seu papel e respeitar as atribuições dos outros.

Não podemos perder de vista que muitas famílias não têm condições de acompanhar o desenvolvimento cognitivo das crianças, visto que, como diz Bourdieu (2003), o volume de capital cultural e social que possuem limita a influência dos pais ou responsáveis sobre a vida escolar, por terem tido acesso a pouca escolarização ou serem mesmo analfabetos.

G) CATEGORIA 7 - OUTRAS OBSERVAÇÕES

Nossa análise identificou nos relatórios algumas passagens que não se encaixavam nas categorias estudadas, mas consideramos que eram aspectos que deveriam aparecer no texto, por destacarem observações e curiosidades interessantes.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi o uso argumentos acerca das condições de saúde de alguns alunos, usadas como justificativa para o rendimento não satisfatório da criança, como nos exemplos:

"...seu rendimento poderia ser melhor, mas, é faltoso as aulas devido ao tratamento de saúde que faz fora." Escola A

"... obtive pouco progresso na aprendizagem depois do problema de saúde..." Escola B

Na conclusão dos relatórios, alguns professores fazem recomendações ao aluno para o ano seguinte, na maioria das vezes recomendando que pratiquem leitura e escrita em casa, como por exemplo:

"Gostaria de sugerir ao (...) que desenvolvesse a prática de leitura em casa, para que seu rendimento no processo educativo seja melhorado a cada dia." Escola A

"O aluno está apto para o ciclo seguinte, necessitando de treino na leitura." Escola B

Há também indicações para os professores que irão trabalhar com a turma no ano seguinte, destacando necessidades específicas de alguns alunos, como podemos observar:

"No próximo ano ela precisa de atendimento diferenciado e aula de reforço também." Escola A

"... É necessário que o professor fique atento durante as explicações de conteúdos mais complexos, para que a aluna possa compreender melhor e realizar as tarefas mais complicadas." Escola A

"... Precisa continuar recebendo auxílio e atenção, na resolução de atividades mais complexas, por parte da professora em sala de aula, em específico com a matemática." Escola A

"A referida aluna vai para a série seguinte com o apoio pedagógico." Escola B

"O aluno está apto para o próximo ciclo, mas precisa de reforço e acompanhamento constante." Escola B

Nas turmas de final do 1º ciclo os alunos que são considerados inaptos podem ficar retidos. Os relatórios desta fase devem explicitar a condição final do aluno no ciclo, declarando-o apto ou não para a fase subsequente. Entretanto em poucos relatórios nos foi possível identificar a situação dos educandos. Os poucos relatos que encontramos nesse sentido nos dizem que:

"O aluno encontra-se apto para a fase seguinte, não esquecendo que necessitará de acompanhamento e orientação na próxima fase." Escola A

“Pelos motivos expostos (...) conclui-se que D. permanecerá na 3ª fase do 1º ciclo, ficando retida pra sanar as deficiências de aprendizagem ora apresentadas.” Escola A

“A referida aluna ficará retida nesta fase do ciclo por não apresentar avanços satisfatórios neste ano de 2003.” Escola B

Nos casos de relatórios que não descrevem a situação final do aluno, é necessário recorrer ao diário de classe do professor, onde há uma coluna específica para o registro dos alunos promovidos ou retidos, mas isto não isenta o professor de declarar a situação dos alunos no relatório.

4.3.2 OS RELATÓRIOS DA 3ª FASE DO 2º CICLO – UMA ANÁLISE A PARTE

A leitura, análise e reflexão dos relatórios da 3ª fase do 2º ciclo trouxe-nos um estranhamento desde o primeiro instante, fato que nos levou a dedicar um tópico específico para sua análise.

Não que tenham sido surpresas as dificuldades e os limites encontrados pelos professores para sua produção, questão que foi explicitada pelos próprios educadores nas entrevistas realizadas e que já tínhamos como hipótese, como a dificuldade na organização das informações e na produção do texto, o número elevado de turmas e alunos, a falta de tempo para se dedicarem à avaliação.

Para melhor organização das idéias, faremos uma descrição geral das impressões que tivemos com a leitura e posteriormente apresentaremos os exemplos de episódios mais interessantes para ilustrar a análise das categorias.

Em grande parte dos relatos não consta a situação final do aluno, ou seja, se ele está apto ou não para o próximo ciclo. O aspecto Mediador raramente é abordado e os de caráter Evolutivo e Individual, assim como os Afetivos, também servem para justificar problemas cognitivos e comportamentais dos alunos.

Como dito nas entrevistas, os professores das áreas específicas, quais sejam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física, Inglês, redigem seus relatos individualmente e depois entregam suas anotações às secretárias ou ao

professor relator, quando são separadas as informações de cada aluno e organizado um relatório com os dados de todas as disciplinas de cada educando.

✓ **Escola A**

O material que nos foi fornecido pela secretária estava arquivado por disciplinas em disquetes. Como havia professores que não haviam entregue sua parte, os relatórios individuais ainda não tinham sido sistematizados. Sendo assim realizamos a análise a partir de fragmentos de informações de cada aluno encontrados separadamente nos documentos de cada disciplina.

As anotações dos professores são muito sucintas e resumidas e notamos uma predominância dos aspectos afetivos, usados na maioria das vezes como justificativa para defasagens na aprendizagem, desvelando uma avaliação informal, incompleta e injusta.

As padronizações já assumidas por um professor na entrevista, ficam mais claras e evidentes através dos arquivos de determinadas disciplinas, quando os professores não se dão nem ao trabalho de escrever separadamente sobre cada aluno. Eles listam os alunos e logo abaixo relatam o que julgam ser condizente com o grupo de alunos destacado. Há, portanto, de três a quatro grupos de relatos, que trazem na descrição expressões como “*é um excelente aluno*”, “*desenvolve-se com rapidez*”, “*é muito lento*” etc, como introdução das observações sobre os alunos.

Temos como exemplo dos padrões utilizados, os episódios:

“Geografia e Ciências

Alunos (as): (segue uma lista com o nome de sete alunas)

A aluna caminha perfeitamente bem, em todas as atividades tanto em sala de aula, como as extra sala, sem o auxílio do professor, lê e interpreta muito bem os textos de Geografia e Ciências. Participa das aulas fazendo questionamentos.

.....

Alunos(as): (segue lista com mais sete alunos)

O aluno está em progressão, porém é necessário o acompanhamento do professor e dos colegas de sala nas atividades propostas em sala de

aula e extra sala. Muitas vezes deixa de prestar atenção nas explicações que é fundamental para o crescimento do aluno. Lê e interpreta com pouca dificuldade.

É necessário que na série seguinte o professor dedique mais a esse aluno, para que o mesmo não se perca pelo caminho.

.....

Alunos(as): (segue lista com nome de três alunos)

O aluno deixa transparecer falta de compromisso com seu processo de ensino aprendizagem. Falta bastante. Vem demonstrando falta de interesse nas aulas e atividades propostas. Brinca e atrapalha os colegas não deixando fazer suas atividades. Lê e interpreta com dificuldade os exercícios propostos em sala de aula e extra sala. É necessário que o mesmo faça a mesma série no ano seguinte. E que participe do apoio pedagógico com mais interesse. E quando solicitados para o reforço, sempre inventa desculpas e falta.”

Os episódios selecionados acima demonstram que o professor classifica os alunos de acordo com algum tipo de escala, agrupando-os pela semelhança no desenvolvimento. O relato é correspondente a duas disciplinas, mas no corpo do texto não descrevem com clareza o que o educando sabe ou não sobre os conteúdos trabalhados. Estes são listados logo abaixo do relatório de cada grupo de alunos.

Há ainda relatos que além de agrupar os alunos, dão a eles adjetivos ou rótulos, como nos exemplos:

“...é um ótimo aluno...” (descrição encontrada em relatórios de diversos professores)

“... é um aluno extremamente fraco...” (consta em dois relatórios)

“... é um bom aluno...” (é citado em dezenove relatos de uma mesma disciplina)

“... é um excelente aluno(...)” (aparece em sete relatos de um mesmo professor)

Os relatórios nos quais encontramos maior número de informações repetidas foram das disciplinas de Ensino Religioso, Geografia, Ciências. São disciplinas com carga horária pequena, o que leva os professores a terem que assumir um número maior de turmas, dificultando a observação dos educandos, pelo pouco tempo de trabalho em cada turma e a quantidade elevada de alunos. Um professor de Ensino Religioso costuma ter de doze a

quatorze turmas, cada uma com uma média de vinte e oito alunos. São, portanto, mais de trezentos relatórios para serem elaborados, o que requer do educador tempo, organização e acima de tudo, dedicação.

Na 3ª fase os alunos podem ser retidos, mas assim como vimos na análise anterior, na maioria dos relatórios não consta o parecer do professor dizendo se o aluno está apto ou não para o 3º ciclo. O que vimos relatado sobre a situação final dos educandos foi:

"Necessita de complementação pedagógica e apoio psicológico, tornando-se necessário sua retenção na mesma série." (Língua Portuguesa)

"A leitura diária contribuirá para o pleno desenvolvimento de suas habilidades na próxima série." (Língua Portuguesa)

"Pelo ótimo desempenho durante o ano letivo de 2003, ingressará no ciclo seguinte (1ª fase do 3º Ciclo)." (Matemática)

"...o mesmo deverá ser matriculado na série seguinte." (História)

"É uma aluna que seguramente está apta para a série seguinte..." (História)

"É necessário que o mesmo faça a mesma série no ano seguinte. E que participe do apoio pedagógico com mais interesse. E quando solicitados para o reforço, sempre inventa desculpas e falta." (Geografia)

Note-se que os próprios professores usam ainda a denominação SÉRIE quando deveriam se referir a FASE!

✓ **Escola B**

Os relatórios de 3ª fase desta escola estavam concluídos e arquivados nas pastas individuais dos alunos, o que muito facilitou nosso acesso ao material.

Os registros são manuscritos nos formulários próprios para os relatórios e depois são assinados por todos os professores. A organização, como já vimos, fica a cargo do professor relator, que compila as informações em documentos individuais.

A maioria dos registros é meramente uma listagem de conteúdos, precedida por expressões que indicam se o aluno os “domina” ou não, como por exemplo:

"Demonstra dificuldades em reter conceitos básicos relacionados ao estudo da água, ar, solo, meio ambiente e suas relações." (Ciências)

"Dominou os conteúdos: os primeiros habitantes da América, Nossos ancestrais, descobertas arqueológicas no Brasil..." (História)

"Conhece as idéias básicas da Geometria, a tabuada e as operações de multiplicação e divisão." (Matemática)

"Domina bem o uso do male, female and prepositions..." (Língua Inglesa)

Nas entrevistas, os professores não explicitaram estratégias de padronização dos registros como aconteceu com os entrevistados da Escola A, tampouco tivemos acesso à organização dos relatos por disciplinas, que poderia ser oportunidade de observar como estes educadores sistematizam suas anotações. Entretanto, os padrões são facilmente identificáveis, visto que o corpo do texto é o mesmo para a maioria dos alunos, sendo modificados apenas se eles atingiram os objetivos ou se conseguem desenvolver as atividades. Há textos diferentes apenas para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem ou problemas de ordem afetiva e/ou comportamental, apesar destes últimos aspectos aparecem raramente de forma explícita.

"Conhece as idéias básicas da Geometria, a tabuada e as operações de multiplicação e divisão." (episódio visto em onze relatórios)

"Tem pouco domínio dos mecanismos estruturais do texto, tais como: (...)" (episódio de sete relatórios)

"Apresenta muitas dificuldades no uso do female, male and prepositions. Escreve com muitos erros." (aparece em oito relatos)

Observamos que os relatórios de Educação Física foram registrados nos documentos depois da organização feita pelo relator, pois os episódios desta disciplina estão

com caligrafia diferente, provavelmente feita pelo professor da matéria. Todos os relatos são iguais, mudando uma palavra ou outra, mas não o sentido do texto:

"O aluno tem um bom comportamento, gosta muito das práticas esportivas e compreende bem as regras no contexto esportivo."

O fechamento dos relatórios, indicando a situação final dos alunos no 2º ciclo, não aborda se estes estão aptos ou não à próxima fase. Apenas nos documentos dos alunos retidos há uma anotação também de caligrafia diferente, dizendo: *"Retido / 2003"*, sem nenhuma indicação do que aconteceu com este aluno ou em qual disciplina ele apresentou as dificuldades que o levaram a ficar retido.

✓ As Categorias

A) Categoria 1 - Aspectos Cognitivos

DISCIPLINA	Escola	EPISÓDIO
Língua Portuguesa	A	"Lê lentamente e pausadamente. Não realiza as atividades no tempo estabelecido. Produz pequenos textos valendo-se de marcas de oralidade e repetição desnecessárias. Apresenta muitas dificuldades devido ao não conhecimento das sílabas complexas."
		"Tem boa leitura e raciocínio lógico. Produz bons textos com boa organização e estruturação (uso de parágrafos, letras maiúsculas e pontuação). Apresenta alguns erros ortográficos. Demonstra interesse por leituras. Assimilou bem os conteúdos estudados no último semestre."
		"Apesar de manter o caderno organizado, ter bonita grafia, a aluna produz textos com trechos incoerentes, com problemas de coesão e seqüenciação de idéias. Troca m por n, c e ç e n por r, além de acrescentar r no final de muitas palavras. Não interpreta adequadamente o que lê."
		"É um aluno de enorme potencial lingüístico. Lê e interpreta muito bem. Produz textos coerentes e coesos com argumentos, consistência, paragrafação e pontuação adequadas."
	B	"Não atingiu os objetivos propostos para esse ano. Tem muitas dificuldades de leitura, interpretação e escrita."
		"Revelou-se, no segundo semestre, um ótimo leitor. Gosta e tem facilidade para interpretar o que lê."
B	Não conseguiu atingir os objetivos propostos para a disciplina. Gosta de copiar, mas não interpreta o que copia."	
	"Tem facilidade em interpretação de texto, mas não escreve com a mesma facilidade."	

Os relatórios de Língua Portuguesa apresentam informações sobre o desenvolvimento dos alunos, mas da mesma forma como vimos nos registros das fases anteriores, não nos fornecem qual o nível adequado para a fase/ciclo que está. São descritas dificuldades de interpretação, produção de texto e ortografia, mas as ações pedagógicas para sanar tais dificuldades não são mencionadas.

Nos relatos das outras disciplinas as informações cognitivas são ainda mais superficiais e incompletas, pois não abordam especificamente nem em que assuntos ou conteúdos o aluno avançou ou teve dificuldades. As afirmações limitam-se a dizer que o “*aluno obteve êxito*”, “*não avançou nos conteúdos*”, ou “*apresenta dificuldades de aprendizagem*”, ou outras formas como podemos ver nos episódios a seguir:

DISCIPLINA	EPISÓDIO
MATEMÁTICA	"Assim como no 1º semestre, a referida aluna se desenvolveu sem dificuldades significativas. Desenvolveu todas as atividades propostas de forma satisfatória." Escola A
	"O aluno obteve um bom desempenho nos seguintes conteúdos: " Escola A
	"A aluna obteve um desempenho satisfatório nos seguintes conteúdos" Escola A
	"O aluno demonstrou boa capacidade em compreender o estudo relacionado às figuras geométricas (...)" Escola B
HISTÓRIA	"O aluno apresenta bastante dificuldade de aprendizagem e muitas vezes não realiza as tarefas de casa." Escola B
	"é uma aluna que consegue desenvolver as atividades, consegue interpretar e assimilar os conteúdos trabalhados." Escola A
	"...tem grande facilidade de compreensão, interpretação e desenvolvimento das atividades." Escola A
	"Apresentou dificuldades em assimilar os conteúdos como: (...)"Escola B
ARTE	"Dominou os conteúdos: os primeiros habitantes da América, ..." Escola B
	"É interessado e dedicado(...)" Escola A
	"o seu desenvolvimento no geral foi satisfatório." Escola A
GEOGRAFIA	"Aluna com excelente nível de conceituação dos temas propostos..." Escola B
	"lê e interpreta muito bem os textos de Geografia e Ciências." Escola A
	"Está lendo e conseguindo interpretar os exercícios de Geografia e Ciências." Escola A
INGLÊS	"Não alcançou os objetivos propostos, apresentou muitas dificuldades em interpretar e compreender as atividades estudadas de: (...)" Escola B
	"O aluno obteve progressão gradativa em seu processo de ensino-aprendizagem, consegue produzir pequenas frases, reconhece o significado de algumas palavras, lê razoável. " Escola A
	"Erra muito no uso do male, female..." Escola B
	"Domina bem o uso do male, female...." Escola B

B) Categoria 2 - ASPECTOS AFETIVOS

O caráter afetivo do desenvolvimento dos educandos, nos registros das diferentes disciplinas, são demonstrações de uma avaliação informal, que julga os valores, atitudes e comportamento dos alunos, usando tal julgamento como rótulos e justificativas para o avanço ou não dos estudantes, assim como para descrever sua forma de relacionamento com os colegas, como vemos nos exemplos abaixo:

"É um aluno inquieto, nervoso e de difícil relacionamento. Para um bom desempenho é necessário muito estímulo." (Língua Portuguesa, Escola A)

"É uma aluna amável e carinhosa." (Língua Portuguesa, Escola A)

"Muito desatento, desinteressado e raramente desenvolveu alguma atividade no 2º semestre." (Matemática, Escola A)

"é um excelente aluno, desenvolve muito bem as atividades em sala. (...)É interessado e dedicado..." (História, Escola A)

"O aluno deixa transparecer falta de compromisso com seu processo de ensino aprendizagem. Falta bastante." (Geografia / Ciências, Escola A)

"É uma aluna extremamente tímida interferindo no seu relacionamento com os colegas em consequência na aprendizagem." (Inglês, Escola A)

"É uma menina tímida, não gosta de expressar seus pensamentos, prefere ouvir. Realiza com prazer todas as atividades de leitura e escrita..." (Língua Portuguesa, Escola B)

"Demonstra facilidade para aprender, embora nem sempre esteja disposto a participar. Faltou muito durante o semestre e isso, sem dúvida prejudicou o seu desenvolvimento." (Língua Portuguesa, Escola B)

"Demonstra pouca motivação dificultando seu processo de ensino aprendizagem." (Matemática, Escola B)

"Demonstra pouco interesse durante as aulas para realizar as atividades." (Matemática, Escola B)

"É assíduo, mas tem pouco interesse em realizar as atividades, dispersa-se com facilidade o que dificulta a sua aprendizagem." (Arte, Escola B)

"Precisa ser mais caprichoso com seu material e participar mais das aulas." (Geografia, Escola B)

C) Categoria 3 - CARÁTER MEDIADOR

Esta categoria praticamente inexistente nos relatórios analisados das duas escolas. Há, nos registros de Língua Portuguesa da Escola A, três episódios que recomendam aula de reforço:

"Foi convocado semanalmente desde o início do ano para apoio pedagógico, mas compareceu poucas vezes."

"Foi encaminhado ao reforço mas não compareceu."

"Foi solicitado ao reforço mas no último bimestre compareceu muito pouco, além de fazer a recuperação de cada bimestre."

Na disciplina de Inglês, há duas passagens que mencionam a participação do professor no processo de ensino-aprendizagem, quando este diz que:

"... ao longo dos meses foi feito um trabalho de estímulo, provocando uma pequena mudança nas suas atitudes, deixando a vergonha de lado e discretamente fazendo-se apresentar diante da disciplina." Escola A

"Traduz textos com auxílio da professora." Escola B

D) Categoria 4 - ASPECTO EVOLUTIVO

A evolução dos educandos nas disciplinas é relatada, em sua maioria, através de menções às suas condições no semestre anterior. Em vários momentos dão a entender se o aluno será promovido ou retido na fase, mesmo quando no decorrer do relato o professor não diz claramente qual a situação final do educando. Os episódios a seguir nos ajudam a entender melhor como é descrita a evolução das crianças:

"O aluno teve ótima melhora na leitura e na escrita." (Língua Portuguesa, Escola A)

"O aluno melhorou seu desempenho em relação à fase anterior. (...) Precisa melhorar ainda a leitura e interpretação." (Língua Portuguesa, Escola A)

"O aluno desenvolveu, mas não o suficiente para acompanhar o ciclo seguinte, ..." (Matemática, Escola A)

"O referido aluno desenvolveu todas as atividades no 2º semestre e se esforçou mais, melhorando muito seu desempenho." (Matemática, Escola A)

"O aluno está em progressão, porém é necessário o acompanhamento do professor e dos colegas de sala nas atividades propostas em sala de aula e extra sala. " (Geografia / Ciências, Escola A)

"Tornou-se mais comunicativo, superou algumas de suas dificuldades relacionadas a aprendizagem de leitura e escrita..." (Língua Portuguesa, Escola B)

"...ainda escreve com dificuldades estruturais e gramaticais..." (Língua Portuguesa, Escola B)

"O aluno obteve um progresso bastante significativo neste 2º semestre." (Matemática, Escola B)

"A aluna melhorou bastante na questão do interesse e participação, porém ainda apresenta muitas dificuldades na assimilação dos conteúdos estudados." (Matemática, Escola B)

E) Categoria 5 - ASPECTOS INDIVIDUAIS

As características individuais dos alunos da 3ª fase também se misturam com seus aspectos afetivos. São destacadas habilidades específicas em algumas atividades, questões comportamentais e aspectos atitudinais observados pelos educadores. A seguir, selecionamos os episódios mais significativos:

"Exige atenção e tem espírito líder."

"É esforçada e caprichosa."

"Tem potencial a ser desenvolvido e necessita de maior interesse e dedicação nos estudos."

"Não gosta de escrever."

"Fala pouco e baixo."

"O referido aluno apresenta dificuldades extremas."

"... pois o mesmo tem muita criatividade, demonstrando espírito de liderança."

Assim como nos aspectos afetivos, as descrições transparecem as expectativas do professor em relação ao aluno, destacando suas preferências ou tendências pessoais como parte da avaliação atribuída a eles.

F) Categoria 6 - PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Esta categoria não foi tão contemplada nos relatórios desta fase como nas outras e são encontrados episódios apenas nos relatos da Escola A. Na maioria das vezes em que aparece, como podemos ver a seguir, é sugerida a participação dos pais na vida escolar, fato

que vai ao encontro das mesmas observações que já fizemos ao analisar os relatórios das fases anteriores.

"O aluno não esteve comprometido com a aprendizagem durante o 2º semestre e nem a sua família."

A família deverá estar ciente disso e se comprometer a colaborar."

"Melhorou depois da mãe ter sido chamada à escola para saber que o filho "matou" aulas durante o primeiro semestre."

"Necessita de complementação pedagógica, diferenciada e assídua para que ele consiga acompanhar a série seguinte. A família deveria estar ciente disso e se comprometer a colaborar."

G) Categoria 7 - OUTRAS OBSERVAÇÕES

Durante a leitura e análise dos relatórios, algumas características dos relatórios nos chamaram a atenção de maneira especial. Diversas contradições foram encontradas, bem como identificamos padrões, repetições e exemplos das dificuldades apontadas pelos professores nas entrevistas. Os exemplos que selecionamos sobre estes aspectos serão abordados junto com os das outras fases e analisados no capítulo a seguir, por fazerem parte das categorias que emergiram durante o estudo do material coletado.

CAPÍTULO FINAL

A VIABILIDADE DOS RELATÓRIOS EM XEQUE

O problema que norteou nossa pesquisa em todas as suas etapas foi a viabilidade do uso dos relatórios como avaliação nos ciclos. Nossa preocupação era conseguir traduzir ou desvendar de que forma esta prática, pouco usual de avaliar, estava se configurando no interior das escolas pesquisadas, não perdendo de vista que o que temos em funcionamento no Mato Grosso são Ciclos de Formação, os quais se preocupam com a reorganização da escola em seus múltiplos aspectos, não tendo como objetivo a mera passagem rápida dos alunos, como ocorre na progressão continuada.

Neste modelo de escola a avaliação é o aspecto que mais chama atenção de professores, pais e alunos, por estar marcada pelo forte impacto da não reprovação entre as fases. As notas já não mais podem ser usadas como estímulo à competição e ao ranqueamento, tampouco como formas de controle do comportamento e disciplina dos alunos, criando-se a sensação de que os educadores perderam sua autoridade sobre os estudantes e que não havendo reprovação a avaliação também deixa de existir. Mas já vimos anteriormente que os Ciclos de Formação não estão centrados na promoção e na retenção de alunos. Nesta concepção de educação, há sim a preocupação com a avaliação aliada às modificações na estrutura curricular, metodologia e à reorganização do tempo e do espaço escolar.

Durante as entrevistas, a maioria dos professores teve dificuldades em definir e/ou conceituar o que é a Escola Ciclada, a Avaliação e os Relatórios Descritivos. Quando solicitados a elaborar uma definição destes temas, demonstraram não ter argumentação suficiente para fazê-lo, recorrendo a exemplos da prática ou resumindo tudo à questão da mudança na avaliação. Sua compreensão dos princípios norteadores do ensino em ciclos se mostrou parcial, definindo-os ora como “*uma metodologia diferente*” ora afirmando que a modificação só se dá na forma de avaliar. Percebemos que a maioria dos profissionais não compreende o que a proposta deseja para a escola, e se limitam a acreditar que o que muda é apenas a avaliação.

Sabemos que há publicações elaboradas pelo órgão oficial para subsidiar as escolas, mas que raramente são promovidos pela Secretaria de Educação encontros para formação dos docentes, bem como para a construção de propostas pedagógicas que norteiem o trabalho. Como nos disse a Professora A6:

“Olha, desde o início da Escola Ciclada nós ficamos com muitas dúvidas, muito medo de não saber trabalhar. A gente se junta aqui na escola e troca idéias... no primeiro ano dos ciclos, tinha dia que a gente saía da sala até sem rumo, então a gente ficava aqui discutindo como trabalhar. A gente não esperava cursinho, não... ia atrás. Porque se fosse esperar a gente ia tá do mesmo jeito até hoje, sem saber nada dos ciclos.”

Inteirar-se das diretrizes curriculares não é suficiente para garantir uma atuação coerente com as bases do projeto da Escola Ciclada. É importante que o profissional acredite na possibilidade de melhoria do ensino através da implantação dos ciclos. Além de conhecer, compreender e estudar os ciclos de formação faz-se premente a modificação da concepção de educação e conseqüentemente de avaliação dos professores. Não basta saber que na Escola Ciclada pode-se trabalhar de forma inovadora e comprometida. É preciso colocar a proposta em prática acreditando nas mudanças, ainda que seja difícil, trabalhoso e que não se consiga imediatamente os resultados esperados.

Durante os meses em que estivemos em contato com a realidade pesquisada, aplicando questionários, realizando entrevistas e coletando relatórios, facetas do cotidiano da escola ciclada foram se desvelando gradativamente para depois se confirmarem com a análise dos dados obtidos, formando as categorias que agora apresentamos: dificuldades operacionais, contradições, padronizações e avaliação informal.

5.1 – As Dificuldades Operacionais

Percebemos que a produção dos relatórios, mesmo depois de três anos da implantação dos ciclos ainda é polêmica entre os professores. Cruzando os dados encontrados nos questionários e as respostas dadas nas entrevistas, vemos que apesar da maioria deles dizer que o relatório é um modelo de avaliação adequado, eles o consideram um instrumento de difícil elaboração. A fala dos professores destaca que os relatórios são adequados aos ciclos por serem uma forma mais completa de avaliar os educandos, sendo condizentes com a proposta de uma avaliação reflexiva e diagnóstica. Entretanto, estes mesmos educadores nos dizem que têm grande dificuldade em encontrar as palavras certas para descrever os alunos e assim os relatos se tornam incompletos e não retratam o aluno como deveriam.

5.1.1 Dificuldades de produção

O obstáculo da produção escrita está presente na maioria das falas dos professores e perceptível também na leitura dos relatos. Entendemos que isso se dá porque são poucos os profissionais da educação básica que têm o costume de registrar os avanços e dificuldades da prática docente e quando se deparam com a necessidade de sistematizar informações sobre o aluno e transformá-las em um documento, as limitações da falta de prática com a escrita se manifestam mais explicitamente.

A falta de coerência e coesão nos textos é freqüente, bem como erros de ortografia e gramaticais. Há relatos em que o professor tenta usar um vocabulário mais elaborado, mas acaba dificultando a compreensão da informação sobre o aluno, como no seguinte episódio da 1ª fase do 2º ciclo da Escola B:

"Um nível seria o seu estilo de comportamento para solucionar problemas em dado momento de seu processo construtivo do novo saber. Problemas são considerados situações intelectuais benéficas para as quais se busca uma explicação, uma resposta."

5.1.2. Dificuldades de Organização do Cotidiano: observação, avaliação contínua e caderno de campo

O projeto dá a abertura para se avaliar através de instrumentos diversificados, desvencilhando-se das provas e de outros instrumentos formais. Sobre esta possibilidade os professores, principalmente das fases iniciais¹⁹, declararam que passaram a avaliar os alunos basicamente através da observação diária e atividades diversas como “musiquinhas” e atividades orais. Entretanto, em suas falas, principalmente quando iam nos dar exemplos dos instrumentos usados para avaliar, disseram usar “*provinhas*” e “*atividade escrita*” para avaliar e que usam o caderno de campo ou fazem anotações no próprio caderno de plano.

O hábito de registrar diariamente as observações em um caderno de campo foi apontado por professores das fases iniciais como a forma que utilizam para se organizarem e os professores da 3ª fase do 2º ciclo, por sua vez, declararam fazer uso de provas, notas ou conceitos transformados em escalas onde os alunos são agrupados. Estes disseram ser muito difícil anotar as observações diariamente por que o número de alunos torna a atividade inviável.

O registro constante da avaliação nos parece ser a melhor forma de terem em mãos informações relevantes sobre os estudantes, tornando-se uma saída para facilitar a redação dos relatórios, visto que assim não se faz necessário recorrer à memória para obter argumentos sobre a aprendizagem do aluno.

5.2 Contradições

As contradições encontradas nos relatórios confirmam as limitações de produção de texto e também com a questão operacional. Os professores têm dificuldade de articulação das palavras, termos, expressões e informações, o que acarreta repetições, dicotomias e ausência de informações nos documentos. Além disso, a organização do cotidiano pedagógico de maneira coerente à avaliação reflexiva proposta nos ciclos nem

¹⁹ Quando citamos as “fases iniciais” estamos nos referindo às turmas que vão da 1ª fase do 1º ciclo à 2ª fase do 2º ciclo.

sempre é feita de modo que forneça condições suficientes para que os professores redijam o texto semestral sobre seus educandos.

5.2.1 Dicotomias no conteúdo dos relatórios

Ao fazermos a leitura dos relatórios, deparamos-nos com descrições contraditórias, que nos davam impressões diferentes sobre um mesmo aluno. Atribuímos estes casos ainda às dificuldades com o uso de palavras adequadas, limitações do vocabulário específico das disciplinas e no caso dos documentos de 3ª fase do 2º ciclo, ao número de alunos.

Neste exemplo, em um relatório de Língua Portuguesa da Escola A, primeiro o professor diz que o aluno não se comprometeu com a aprendizagem e depois finaliza dizendo que o mesmo será promovido por estar interessado nos estudos.

“O aluno não esteve comprometido com a aprendizagem no último semestre. Não demonstrou maior interesse no último bimestre. Executa todas as atividades solicitadas, mas apresenta muita dificuldade na leitura e na escrita. Não frequentou o apoio pedagógico oferecido pela escola com assiduidade. Produz pequenos textos com marcas de organização (uso de parágrafos, letras maiúsculas, pontuação e seqüência de idéias). Por estar em desenvolvimento e interessado nos estudos permite-se que vá para a série seguinte.”

A contradição se repete no registro da mesma disciplina na Escola B, quando o aluno é descrito como um ótimo leitor, que tem gosto pela leitura e interpretação, mas depois a professora diz que ele não tem gosto pelos estudos.

“Revelou-se, no segundo semestre, um ótimo leitor. Gosta e tem facilidade para interpretar o que lê. Só não conseguiu desenvolver o gosto pelo estudo, por esta razão não conseguiu êxito em sua aprendizagem.”

Imaginamos que provavelmente, dentre todas as atividades que são desenvolvidas na escola, ele só goste de ler e interpretar, mas esta informação precisaria estar

explícita e não dependente do leitor encontrá-la nas entrelinhas. A clareza das informações é essencial para que o relatório não dê margem a interpretações equivocadas.

5.2.2 Ausência de informações

A ausência de informações claras e precisas sobre o desenvolvimento dos alunos foi encontrada na maioria dos relatórios das diversas fases. Encontramos relatos que descrevem parcialmente os alunos (exemplo 1) fornecendo, ao invés de informações específicas, apenas generalizações inconsistentes. Em outros casos, o relato limita-se a fazer uma breve introdução sobre o estudante, depois trazem a listagem dos conteúdos trabalhados (exemplo 2) sem especificar também os avanços e dificuldades detectados.

Exemplo 1

"No segundo semestre a referida aluna saiu-se bem em todas as atividades propostas. Se manteve interessada para resolver questões referentes a todas as atividades de cada disciplina. Conseguiu atingir a todos os objetivos propostos." Escola B

Exemplo 2

"A aluna está caminhando sem o auxílio do professor nas atividades em sala de aula e extra sala, lê e interpreta os textos de Geografia e Ciências. Às vezes sua participação deixa de ser clara e objetiva.
Geografia: maquete do bairro Jardim Cidade nova; os rios; poluição dos rios; eutrofização dos rios; as águas subterrâneas; os lagos e sua origem; a construção dos lagos artificiais e suas conseqüências; a biomassas e a biodiversidade; a Terra planeta vivo.
Ciências: estados físicos da água; a água pode mudar de estado físico; o ciclo da água na natureza; água: separação dos componentes e principais tipos; a água como solvente; doenças causadas pelo ar, água, solo e DST; saneamento básico." Escola A

Encontramos documentos que na tentativa de formar um texto mais coeso, sem a separação dos parágrafos com subtítulos, o nome das disciplinas nem sempre é mencionado, dificultando ainda mais a compreensão do registro. O leitor de um documento como o do exemplo abaixo precisa estar muito atento para identificar pelo conteúdo trabalhado de qual disciplina se trata a descrição.

“O referido aluno tem demonstrado uma progressão, pois está mais esforçado no cumprimento das atividades propostas. Conhece as figuras básicas da geometria e entende o que são ângulos e triângulos. (...)

Demonstrou uma certa dificuldade em interpretar conteúdos propostos na disciplina de História(...)

Alcançou os objetivos propostos, assimilou os conteúdos como: a terra, origem e constituição; as águas da terra, a atmosfera e o clima...” (Escola B)

Outra situação constante que encontramos foi a ausência da situação final dos alunos nas fases em que pode haver retenção. Os relatos descrevem as dificuldades do aluno, mas não dizem se ao final do período letivo ele está apto ou não para a próxima fase, ou quando há a informação, não descrevem quais as dificuldades precisam se sanadas no ano seguinte.

“A aluna não esteve comprometida com a aprendizagem no ultimo semestre. Apresentou problemas familiares com profunda depressão e baixa estima. Freqüentou as aulas com pouco interesse. Estes problemas interferiram na sua aprendizagem. Houve pouca assimilação de conteúdo e desenvolvimento, haja vista, que constantemente chorando ou indiferente para qualquer atividade realizada em sala de aula. É uma aluna inteligente e tem potencial para aprendizagem. Lê razoável e escreve com alguns desvios ortográficos.”

Se o relatório tem como funções, dentre outras, informar sobre a situação do educando e fornecer subsídios para o professor da próxima fase, é imprescindível que este esteja completo para o cumprimento do seu papel.

5.3 Padronizações

Detectamos padrões em relatórios de todas as fases estudadas. Nas iniciais, os padrões são mais sutis e após várias leituras percebemos que são mais voltados para uma ordem pré-estabelecida de produção de texto do que para agrupamento de alunos de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem.

O agrupamento de alunos por nível de aprendizagem foi explícito dos relatórios da 3ª fase do 2º ciclo da Escola A, pois eles nos foram entregues com os arquivos originais de cada disciplina, antes de serem desmembrados nos relatórios individuais e na Escola B, com a leitura dos relatórios manuscritos, observamos as cópias e repetições. Vejamos exemplos de ambos os casos:

✓ Padrões / Escola A

Relatório de dezenove alunos nas disciplinas de Geografia e Ciências:

“Os (as) Alunos (as) tiveram ótimo aprendizado no segundo semestre de 2003, demonstrou os seus conhecimentos nos trabalhos efetuado, nas apresentações e também na relação sala de aula e colega ou grupos de trabalhos. Os (as) alunos (as) sempre procuram produzir texto ou opinião coerente com o conteúdo trabalhado. Percebe-se nesses alunos (as) uma visão de mundo maior, por terem disponível meio de informação e estrutura sócio-econômica-social que favorece na ajuda da sua vida escolar.”

Episódio do Relatório de trinta e um alunos nas disciplinas de Geografia e Ciências:

“A (o) aluna(o) caminha perfeitamente bem, em todas as atividades tanto em sala de aula, como as extra sala, sem o auxílio do professor. (...)Participa das aulas fazendo questionamentos.”

✓ Padrões / Escola B

Episódio do Relatório de nove alunos na disciplina de Ciências:

“Demonstra capacidade em relacionar o saber científico com o cotidiano, em relação aos fenômenos naturais ligados ao estudo do solo, água e ar...”

Episódio do Relatório de vinte e cinco alunos na disciplina de Ensino Religioso:

“Conseguiu dominar os conteúdos: Profissão de Fé, Oração da Paz, Salve Rainha, Resumo da fita sobre o Rei do Egito.”

Observando estes padrões, vemos que a avaliação permanece classificando e ranqueando os alunos mesmo sendo feita dentro de um projeto que visa modificar esta prática arbitrária nas escolas. A mudança na avaliação acaba acontecendo somente na forma de registrar, pois as notas e conceitos não são documentados em forma de números ou letras, mas são transformados em palavras que rotulam, classificam e massificam os estudantes.

Entendemos que as dificuldades encontradas pelos professores são legítimas, estão presentes no cotidiano do educador que se depara com um grande número de alunos com os quais tem pouco contato e ainda assim precisa se lembrar de cada um deles para redigir o relatório. Como nas fases iniciais os professores permanecem muito mais tempo com os alunos, e estes são em menor número, a necessidade de criar mecanismos de agrupamento não se faz tão necessária. A vivência diária lhes fornece mais subsídios para descrevê-los, ainda que isto favoreça a predominância da avaliação informal nos relatos.

5.4 Avaliação Informal

As diretrizes da Escola Ciclada de Mato Grosso orientam a ação do professor em direção a uma prática pedagógica inovadora, que tem dentre as modificações uma outra forma de ver, fazer e viver a avaliação. Como vimos anteriormente, esta deve ser diagnóstica e reflexiva, com vistas a dar origem aos relatórios descritivos.

No texto oficial, são apresentados os aspectos que devem ser contemplados pelos profissionais ao avaliarem seus alunos de forma descritiva, quais sejam os aspectos cognitivos, afetivos, mediadores, individuais e evolutivos de cada estudante. Cada um destes aspectos é descrito na proposta, como já vimos no Capítulo II, oferecendo condições para a sistematização da avaliação como uma maneira de evitar a emissão de juízos de valor sobre os educandos.

Os aspectos cognitivos, evolutivos e mediadores são facilmente identificados nos relatórios que analisamos, por se tratarem de descrições voltadas para situações formais de avaliação, relacionadas às atividades formais desenvolvidas em sala de aula, ainda que os aspectos evolutivos e mediadores tenham aparecido na minoria dos relatos.

Ao analisar as declarações dos professores nas entrevistas e o conteúdo dos relatórios, percebemos que os aspectos cognitivos, ou a avaliação formal, parecem ser a maior preocupação entre os profissionais na hora de registrar a avaliação. Em uma primeira análise, chegamos a acreditar que o cognitivo se sobressaía aos demais, mas com uma leitura mais cuidadosa começamos a identificar traços da avaliação informal perpassando tanto as falas dos educadores quanto os textos avaliativos redigidos por eles.

A possibilidade de relatar aspectos afetivos e individuais dos alunos cria uma relação de interdependência destes com o cognitivo, da forma como destaca Freitas (2003, p. 45):

“As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula, num plano informal.”

Os professores não declaram abertamente o uso da avaliação informal, até porque o uso da avaliação informal nem sempre se dá de maneira intencional, mas através das descrições que fazem sobre a forma de avaliar, deixam “escapar” exemplos de práticas que revelam a informalidade na avaliação. Há episódios das entrevistas que ilustram esta questão, quando perguntamos sobre que aspectos são avaliados:

“Olha, o cognitivo, né? O aspecto cognitivo do aluno, eu avalio também o desempenho, e a habilidade. Porque tem aluno que é rápido, tem aluno que é lento, e tem aquele aluno que não consegue fazer.” Professora A2

“...o aspecto cognitivo, daquilo que a criança está aprendendo, está dominando em termos de conteúdo. Mas aí você precisa observar o desenvolvimento afetivo da criança, como é que a criança tá se relacionando com o professor, com o colega, com o conteúdo que está sendo trabalhado, como está sendo a aceitação desse conteúdo, se teve facilidade. (...) Eu procuro ver o avanço que a criança tem.”
Professora A9

Outro exemplo da avaliação informal foi encontrado nos relatórios produzidos por uma professora da Escola A. Quando perguntamos sobre os aspectos que ela avaliava em

seus alunos, ela nos garantiu que só avaliava os aspectos cognitivos, mas ao analisarmos os relatórios produzidos por ela, encontramos diversas passagens marcadas pelo plano informal, como vemos:

Resposta da Professora A4

"Você fala assim, do cognitivo e tal? Não...só avalio a aprendizagem. Infelizmente eu não avalio outra coisa. Nada de comportamento, nada de assiduidade, valores, atitudes, nada. Eu não coloco. Eu acho que isso é uma grande... talvez sirva pra outras turmas maiores, mas os pequenininhos eu não avalio assim." Professora A4

Episódios de alguns relatórios da Professora A4

"Ela é meiga, carinhosa, inteligente e capaz."

"Tem facilidade de se relacionar com os colegas. (...) É atenciosa e feliz."

"Está mais atenciosa e cuidadosa com os materiais, faz os deveres com prontidão e dedicação, gosta de escrever recados para a professora."

Os professores dizem avaliar o aspecto cognitivo, mas logo completam suas declarações descrevendo aspectos afetivos e comportamentais que segundo eles não podem ser desconsiderados ao avaliar. Demonstram que a avaliação informal está presente no cotidiano, provavelmente determinando o juízo que o professor faz e assim influenciando-o na hora de redigir os relatórios, mesmo quando descrevem aspectos instrucionais.

Uma professora da Escola A nos descreveu um método que utiliza para "ajudar" os alunos que têm dificuldades que ela denomina de "padrinho e afilhado". Segundo a professora "um aluno melhor é padrinho de um aluno pior." Percebemos claramente nesta fala o julgamento que a educadora faz de seus alunos, classificando-os em melhores ou piores e ainda deixando este rótulo bem claro para toda a turma ao separá-los nas duplas de apadrinhamento. Neste caso, a informalidade determina uma atitude que desmerece uns enquanto engrandece outros.

Na análise do conteúdo dos relatórios, encontramos exemplos da avaliação informal de maneira mais marcante, normalmente usados para justificar as dificuldades ou

avanços dos alunos nos aspectos formais, deixando transparecer a forte marca do plano informal nos relatos. Os professores descrevem aspectos afetivos e individuais dos alunos como a higiene pessoal, organização do material escolar e até características pessoais como ser meigo, educado, carinhoso, inquieto ou nervoso, como vemos:

"...é tímida. fala muito baixo, fica sempre encolhidinha, bastante distraída(...). Se esforça muito para resolver suas atividades com dedicação e gosto.(...) É caprichosa e feliz." Escola A

"É organizada e cuidadosa ao manusear o material didático." Escola A

"É um aluna amável e carinhosa." Escola A

"O aluno é participativo, organizado, zeloso, atencioso, disciplinado." Escola B

"É muito alegre, brincalhão e agitado." Escola B

"Falta organização, zelo e interesse nas aulas." Escola B

Notamos durante a análise que a presença da avaliação informal se dá mesmo nos relatos dos professores que disseram não conhecer bem a proposta dos ciclos, o que nos mostra que esta prática, apesar de ter terreno fértil nas descrições afetivas e individuais dos alunos nos relatórios, independe do professor saber quais aspectos devem ser descritos. Acreditamos que isto se dá porque a avaliação como prática subjetiva, sofre forte influência da visão de mundo e de educação que o professor tem, determinando que tipo de resposta o educador espera de seus alunos. Não só respostas cognitivas, mas valores, atitudes e comportamentos que sejam condizentes que as expectativas do educador.

CONCLUINDO...

Para além das limitações do instrumento

As limitações quanto ao uso dos relatórios como avaliação apresentadas pelos professores e observadas por nós durante a pesquisa, foram inúmeras, como vimos no decorrer da análise.

Os educadores deram mostras de que não têm preparo suficiente para trabalhar com a proposta, tampouco sabem como enfrentar as profundas modificações que são necessárias para o bom funcionamento dos ciclos. A compreensão que os educadores têm do projeto é parcial ou até equivocada, fato comprovado pelas respostas que limitam as mudanças ocasionadas pela implantação da Escola Ciclada a uma simples modificação das técnicas de avaliação.

Vemos a necessidade de que eles possam entender que não basta mudar a forma de registrar a avaliação, ou dizer que estão avaliando de maneira contínua e diferenciada quando não o fazem. A mudança deve ocorrer de fato, começando pela reflexão acerca do que o professor acredita ser uma educação de qualidade e uma avaliação justa e coerente e passando pela busca da superação das práticas dominadoras e classificatórias que vêm sufocando o ambiente escolar por anos a fio.

As dificuldades de se expressarem por escrito resultam em relatórios desconexos e incompletos, bem como a falta de organização do cotidiano escolar para registrar a avaliação os deixa sem argumentos para produzir relatos consistentes e realmente informativos. Faltam informações imprescindíveis nos documentos, relacionadas aos avanços e dificuldades dos alunos e até mesmo sobre a situação final dos mesmos. O fato curioso é que sem o parecer explícito do professor nos relatórios, a situação final do aluno fica à mercê da interpretação do leitor. Os casos só não se agravam porque há nos diários de classe uma coluna para que o professor diga se cada aluno está apto ao não ao 2º ciclo. Entendemos que por registrar no diário, não fica o professor livre da responsabilidade de produzir um relatório

completo, claro e justo sobre cada um dos alunos, no qual a avaliação feita seja transparente e acessível, pois é o relatório que chega às mãos de outros educadores, das famílias e dos próprios alunos.

Há ainda o excesso de alunos para os professores das áreas específicas, o que os leva a criarem mecanismos para facilitar a avaliação e a produção dos relatórios. Sendo assim, permanecem aplicando provas e atribuindo notas, revelando que a perversidade da avaliação que é usualmente associada à escola seriada, continua presente nos ciclos. É compreensível que busquem formas de solucionar os problemas que enfrentam no dia-a-dia e uma delas pode ser a organização de grupos de estudo e de trabalho, aproveitando mesmo o período da hora-atividade, para que possam encontrar saídas mais coerentes para os obstáculos encontrados.

Observando estes problemas, temos a impressão de que os professores são os culpados pelas limitações dos relatórios descritivos. Não se trata de uma caça às bruxas, não queremos nem temos condições de apontar culpados. Os problemas que detectamos nos mostram que, da forma como estão funcionando os ciclos, os relatórios estão com sua viabilidade seriamente comprometida.

Mas a saída seria um outro modelo de avaliação? Os limites estão nos relatórios ou na cultura de avaliação? Devemos acabar com os ciclos e voltar à seriação e às notas?

Não acreditamos que se pode resolver o problema com a proposição de um outro instrumento avaliativo, muito menos com o fim dos ciclos. As práticas continuarão marcadas pela crença de que há sempre um aluno bom e outro ruim. Consideramos que a adoção dos relatórios, mesmo com todos estes obstáculos, representa um avanço na cultura da avaliação. É uma tentativa de romper com práticas perversas excludentes, constituindo-se em uma possibilidade de se firmar como um espaço de discussão e crescimento pedagógico para os professores.

É certo que da forma como estão, os relatórios não atendem aos propósitos dos ciclos de formação. O que vemos são amontoados de informações que na maioria dos casos não contribuem para que o leitor conheça o aluno que está sendo avaliado, impossibilitando a tomada de decisões para promover a melhoria na aprendizagem do estudante.

Para além das limitações do instrumento avaliativo, no caso os relatórios descritivos, voltamos a afirmar que a concepção de avaliação que permeia o modelo de ensino

é que vai determinar os caminhos que serão trilhados pela escola e todos os atores nela inseridos. As limitações nascem daí, permeiam a prática do professor, e corroboram ações que permanecem deixando à margem os que não se desenvolvem como o esperado, classificando, ranqueando e subestimando as potencialidades de um aluno que se desenvolve em um ritmo diferente, mas está inserido em uma escola que não o espera pelo tempo necessário.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. Educação e Sociedade, Campinas, n.68, p.143-162, 1999.

BERTAGNA, Regiane Helena. Progressão Continuada: limites e possibilidades. Campinas, Unicamp, 2003. Tese de Doutorado.

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

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Org. Maria A Nogueira e Afrânio Catani. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. O Poder Simbólico. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. “Os excluídos do interior”, in: A miséria do mundo - Pierre Bourdieu e outros. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003, pp. 481/486.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os ciclos de formação – a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores. <http://www.nead.unama.br/revista/trilhas/pdf/trilhas31a2.pdf>. Acesso em 12 de set 2003.

- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação na escola plural: a experiência do município de Belo Horizonte. Documento apresentado no III Seminário de Avaliação do LOED. Campinas, SP: UNICAMP: Faculdade de Educação, 2003. mimeo.
- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ENGUIITA, Fernández Mariano. A face oculta da escola. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- FILHO, João C. P. & ALVES, Maria Leia & DURAN, Marília C. G. Ciclo Básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.
- FRANCO, Creso (org). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, vol.23, nº 80, p.299-325, set. 2002.
- _____. Ciclos, Seriação e Avaliação – confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Aulas proferidas no 2º semestre de 2003, na Faculdade de Educação / Unicamp. 2003b.
- _____. (org). Questões de avaliação educacional. Campinas, SP: Komedi, 2003c.
- _____. (org). Avaliação – construindo o campo e a crítica. Florianópolis, SC: 2002.
- _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 79-93, jun. 2002.

_____. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Revista Pro-Posições*. Campinas, SP, v.16, n.3(48), set./dez. 2005.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos no pensar e agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação: 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2003.

LÜDKE, Menga & MEDIANO, Zélia (coords.). Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. 7ª edição. São Paulo: Papyrus, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.79, n.192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

_____. “A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino”, in: Creso Franco (org). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp 35-54.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria n ° 120. Dispõe sobre os critérios para a composição de turmas e organização do quadro de pessoal das unidades escolares. 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de reorganização do ensino fundamental – implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Cuiabá: SEDUC, 1997.

MATO GROSSO. Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso. LOPEB - LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1.998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. 1998.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 150/99-CEE/MT. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. 1999

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 262/02-CEE/MT. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do sistema de ensino de Mato Grosso. 2002.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso - Enfrentando os Desafios da Sala de Aula. Série Subsídios, volume 4. Cuiabá: SEDUC, 2002.

NEGREIROS, Paulo Roberto V. de. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n. 125, maio/ago. 2005.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação Escolar. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Cláudia Caldeira. Reinventando a Escola: os ciclos de formação na Escola Plural. São Paulo: Annablume, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.) Avaliação do rendimento escolar. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) Avaliação do rendimento escolar. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003, pp. 27-49.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) Avaliação do rendimento escolar. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003b, pp. 83-108.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. & ALAVARSE, Ocimar Munhoz. “A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação”, in Luiz Carlos de Freitas(Org.). Questões de avaliação educacional. Campinas, SP: Komedi: 2003, pp. 71-95.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Avaliação: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, sem data.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – LOED – AVALIAÇÃO

SAEB

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DOS FATORES ASSOCIADOS AOS
PROFISSIONAIS PESQUISADOS**

Nome da Escola:

2004

Nome :

1. PERÍODO (MANHÃ,
TARDE, NOITE):

2. FASE, CICLO E TURMA
EM QUE LECIONA:

3. GENERO

- Masculino
- Feminino

4. QUAL SUA FAIXA DE IDADE?

- até 24 anos
- de 25 a 29 anos
- de 30 a 34 anos
- de 35 a 39 anos
- de 40 a 44 anos
- de 45 a 49 anos
- de 50 a 54 anos

5. VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE
QUE GERE REMUNERAÇÃO? (escolha
mais de uma opção, se necessário)

- NÃO
- SIM, na rede municipal de ensino
- SIM, na rede privada de ensino
- SIM, na UNEMAT
- SIM, mas não na área da educação

6. QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR
BRUTA?

(Esta questão é opcional)

- Menos de R\$ 720,00
- De R\$ 721,00 a R\$ 1.200,00
- De R\$ 1.201,00 a R\$ 1.680,00
- De R\$ 1.681,00 a R\$ 2.160,00
- De R\$ 2.161,00 a R\$ 2.640,00

7. QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO
MELHOR REPRESENTA O SEU NÍVEL
DE ESCOLARIDADE COMPLETO?
(caso você fez pós-graduação, responda
considerando até o nível de graduação)

- Ensino Médio – Magistério
- Ensino Médio – outras modalidades
- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – Licenciatura
- Ensino Superior – outro cursos

8. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ OBTVEU
O NÍVEL DE ESCOLARIDADE
ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- Há 2 anos ou menos
- Entre 3 a 7 anos
- Entre 8 a 14 anos
- Entre 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

9. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

- Não fiz
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo

10. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA COMO PROFESSOR(A)?

- Há menos de um ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 9 anos
- Há mais de 10 anos

11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?

- Há menos de um ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 9 anos
- Há mais de 10 anos

12. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO, ETC) NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- Não
- Sim

13. QUANTAS HORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ RECEBEU NO ÚLTIMO ANO?

- Menos de 20 horas
- De 21 a 40 horas
- De 41 a 80 horas
- Mais de 80 horas

14. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (contar apenas as horas em sala de aula)

- De 20 a 40 horas-aula
- De 41 a 60 horas-aula
- De 61 a 80 horas-aula
- Mais de 81 horas-aula

15. EM RELAÇÃO AO MODELO DE AVALIAÇÃO ADOTADO NA ESCOLA CICLADA, VOCÊ O CONSIDERA:

- Pouco Adequado
- Adequado
- Inadequado

16. QUANTO À ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS, VOCÊ ACHA:

- Difícil
- Muito Difícil
- Fácil

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Ciclos

1. O que é a Escola Ciclada de Mato Grosso?
2. Como você analisa o funcionamento da sua escola depois da implantação da Escola Ciclada?
3. O que há de positivo? E de negativo?
4. Como você se preparou para trabalhar na Escola Ciclada?
5. Na sua opinião, que os alunos pensam da Escola Ciclada? E a comunidade escolar?
6. O que mudou na sua prática com a implantação da Escola Ciclada?
7. Como você avalia seu trabalho na Escola Ciclada?
8. Você conhece o livro da Escola Ciclada? Como você o utiliza?

Avaliação

9. O que você entende por avaliação da aprendizagem?
10. Como você avalia seus alunos? (Que instrumentos utiliza? Quando avalia? Quem é avaliado?)
11. Que aspectos você avalia no seu aluno?
12. Como você avalia cada um desses aspectos?
13. Que diferenças você percebe entre a avaliação no ensino seriado e no ensino ciclado?
14. Como você analisa a não-reprovação dos alunos entre as fases e a retenção ao final dos ciclos?
15. Como você se sente ao perceber que o aluno tem dificuldades na aprendizagem e será promovido para a próxima fase? O que você faz em relação a essa situação?

Relatórios

16. O que são os relatórios descritivos da aprendizagem?
17. Qual a função dos relatórios?
18. A quem cabe a elaboração dos relatórios? Como se dá o trabalho coletivo para sua elaboração, que é sugerido no projeto da Escola Ciclada?
19. Como você se organiza para produzir os relatórios? Como planeja?
20. Que pontos positivos você vê na avaliação através dos relatórios descritivos? E pontos negativos?
21. Que dificuldades você encontra para avaliar seus alunos? E para produzir os relatórios?

22. Como você utiliza os instrumentos e técnicas de avaliação sugeridos no projeto da Escola Ciclada?
23. Como o Conselho de Classe acontece na sua escola?
24. Como os alunos e as famílias tomam conhecimento dos relatórios? Como eles lidam com esse tipo diferente de avaliação e registro da aprendizagem?
25. De que forma a Escola Ciclada resolveu os problemas de repetência, evasão e abandono na sua escola?