



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**CICLOS:
Avaliar para quê?**

Por: Cenir Soares da Silva

Rio de Janeiro
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENIR SOARES DA SILVA

CICLOS:
Avaliar para quê?

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, orientada pela Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes.

Rio de Janeiro
2005

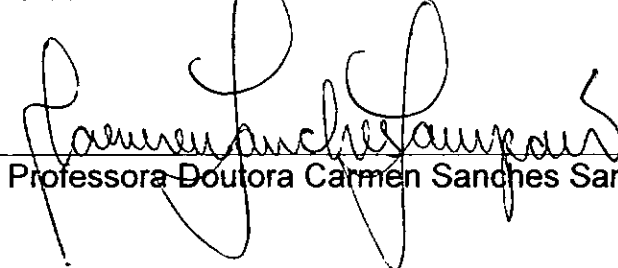
CICLOS: Avaliar para quê?

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes



Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio

Professora Doutora Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro
2005

DEDICATÓRIA

Para acontecer, basta acreditar que é possível!
Dedico esse trabalho monográfico à minha mãe Júlia e aos meus irmãos, em nome da nossa história de vida.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos à Professora Doutora Cláudia de Oliveira Fernandes, minha orientadora, pela atenção e compreensão que dedicou a mim desde o projeto desse trabalho. E aos amigos que estiveram ao meu lado, me ajudando o quanto possível, para que eu pudesse completar o percurso dessa longa caminhada. Em especial, às amigas Lia de Paula Siqueira e Lúcia Maria Villas Boas.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo elucidar algumas questões como, por exemplo, a concepção de uma avaliação inclusiva, o Regime de Progressão Continuada, o papel da avaliação e a importância desta na escolaridade organizada em ciclos, como também investigar as diferenças que se estabelecem entre avaliar e examinar, tomando como base a concepção de avaliação formativa. No momento atual a educação brasileira exige reflexão acerca da concepção que se tem sobre ciclos, progressão continuada e promoção automática, que não podem ser entendidos, simplesmente, como a não existência da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A educação brasileira hoje depende tanto do entendimento do professor acerca de seu papel como educador quanto, do próprio sistema educativo para que a escola cumpra com a sua função social que é o compromisso com a formação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar, Ciclo, Progressão Continuada, Promoção Automática.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. O que é avaliação e qual a sua função.....	10
2. Diferenças entre exame e avaliação.....	18
3. Quais foram e quais são atualmente, as propostas que têm por objetivo a não retenção dos alunos?.....	24
3.1. Promoção automática.....	
3.2. Progressão continuada.....	27
3.3. Ciclo de escolaridade.....	30
Considerações finais.....	37
Referências Bibliográficas.....	39

Introdução

O interesse pelo assunto avaliação surgiu a partir das aulas da disciplina Avaliação Educacional no meu terceiro período de faculdade, durante o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, onde também tive a oportunidade de conhecer o Projeto de Extensão “Organizando um Sistema de Avaliação Escolar”, desenvolvido no Município de Queimados, localizado na Baixada Fluminense – Estado do Rio de Janeiro, o qual foi determinante para a definição do tema deste trabalho de monografia, pois o objetivo desse Projeto de Extensão é capacitar os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Queimados – Docentes, Orientadores Pedagógicos e os Supervisores Educacionais lotados na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) deste Município – no que se refere à filosofia e à prática do Regime de Progressão Continuada. As aulas de avaliação educacional e o projeto de extensão foram de fundamental importância para o meu entendimento acerca do que vem a ser avaliação e a importância desta na construção do conhecimento.

O fato de ter feito estágios de observação, por exigência de determinadas disciplinas, e algumas vezes em escolas organizadas em ciclo, despertou em mim o desejo de saber mais sobre o assunto. E, numa dessas escolas, uma professora me disse que era obrigada a dar “prova” toda semana, mas que não sabia para que, já que tinha que aprovar todos os alunos no final do ano. Posso dizer que a fala da tal professora deu origem ao título do presente trabalho: Ciclos – avaliar para quê?

Em toda a História da Educação a figura do professor sempre representou a autoridade máxima em sala de aula, o dono do saber, o qual fazia uso da palmatória para impor disciplina. Com a extinção da palmatória a prova tornou-se o principal instrumento de punição e de demonstração de poder, pois é através dela que muitos professores, na tomada de decisão em aprovar ou não o aluno, se deleitam como num verdadeiro acerto de contas. Nesse caso, o ato de aprender se dava de forma coercitiva e dolorosa, fazendo da escola um espaço de humilhação e dor, uma instituição que através do currículo molda o sujeito submisso às normas sociais convenientes a uma minoria.

Sendo assim, a escola, até nos nossos dias, cumpre um papel fundamental na manutenção do status quo e na divisão de classes por sua ideologia elitista e seu currículo intencionalmente excludente em prol da classe dominante, tornando legítima a definição de escola dada por Althusser. A educação se dá através da transmissão de conhecimentos e memorização e não a partir da construção de conhecimentos resultante de um processo.

Tendo em vista esse “retrato da educação”, no tocante a História da Educação Brasileira, no início do século XX surgiram novas idéias de educação, mais uma vez inspiradas em modelos educacionais de países Europeus. Dá-se, aí, início a uma longa discussão acerca da promoção automática.

Considerando que o sistema educacional brasileiro encontra-se em transição, seja por questões políticas ou não, devemos reconhecer que a luz que o orienta vem de teorias que indicam o caminho para uma educação inclusiva e de qualidade. Faz-se necessário, portanto, abrir espaço para esse tema – avaliação, ciclo, progressão – que embora não tratar de nenhuma novidade no campo educativo é assunto bastante atual e representa a busca por um novo significado de Educação.

Enquanto educadores, o estudo desse tema é relevante para repensarmos a prática docente em prol de uma educação crítica. Em três capítulos, a partir de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho pretende elucidar algumas questões como, por exemplo, a concepção de uma avaliação inclusiva, o Regime de Progressão Continuada e a relação que se estabelece entre avaliação e a escolaridade organizada em ciclos.

1. O que é avaliação e qual a sua função?

...) como já dizia Nietzsche, o homem é o único animal que se avalia. Entretanto, na educação a avaliação desempenha um papel essencial, especialmente no âmbito da educação fundamental. Enquanto nos outros níveis educacionais pode vir a exercer uma função seletiva, no nível da educação fundamental ela exerce, por excelência, a função informativa, isto é, fornece informações para que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso (LUDKE, 2001, p.29).

A citação acima nos leva a refletir sobre o papel da avaliação na educação. Mas, antes de pensarmos no papel da avaliação precisamos refletir sobre o papel do professor. Que tipo de professor queremos ser e que objetivo temos em relação aos nossos alunos? Qual é a escola que queremos ter, ou podemos (posso) construir como professor?

Respondendo a essas questões fica mais fácil compreender o papel da avaliação na educação, pois esta ganha significado a partir das idéias que temos de nós mesmos como educadores, das idéias que temos do que é educar e da nossa intenção em relação aos alunos. Nessa compreensão, damos sentido e significado ao ato avaliativo o qual poderá contribuir no processo de construção do conhecimento, educando para a transformação, ou não, tornando-se apenas um instrumento de poder, utilizado pelo professor, fundamental na manutenção de classes.

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar (HADJI, 2001, p.15).

Portanto, o ato avaliativo depende da compreensão que o professor tem do ato de ensinar.

O sistema de educação brasileiro encontra-se num momento de transição em que o novo vem, lentamente, ocupando espaço. À luz de teorias que indicam o caminho para uma educação inclusiva, esse sistema, na busca da

transformação, já mergulhou por diversas vezes em mares de erros e acertos. Nesse contexto, o ensino tradicional é visto como o grande vilão da educação responsável por todos os fracassos no campo educativo por sua forma avaliativa pontual pautada na medição do rendimento do aluno.

A avaliação escolar parece ser uma questão ainda em aberto para grande parte dos professores em relação ao que ela representa, como deve ser e o seu objetivo, gerando verdadeiro pânico entre os alunos; pois a avaliação, na maioria das vezes, tem sinônimo de prova que é igual a medição, exclusão, algo que não tem retorno. Por essa razão, nos últimos anos, o tema avaliação escolar vem sendo muito discutido por professores e educadores, principalmente, porque na maioria das vezes, a avaliação não se dá em processo, mas em momentos estanques tendo a prova, unicamente, como instrumento de medição do rendimento do aluno.

De acordo com Luckesi (2000, 2002, 2005), avaliação escolar é um julgamento de valor sobre a conduta de aprendizagem do aluno, a partir de aspectos relevantes da mesma e implica sempre uma tomada de decisão sobre aprovação, reprovação ou reorientação. Porém, o grande problema é que na hora de avaliar, através de prova, a tomada de decisão se dá sobre reprovar ou aprovar o aluno, ficando de fora a possibilidade de reorientar. Tendo por base tal definição, a avaliação passa a ter um sentido mais amplo deixando de ser um instrumento com função exclusiva de examinar e classificar num momento único de tomada de decisão, para fazer parte do processo de ensino-aprendizagem com função diagnóstica e informativa. Através do diagnóstico é possível coletar informações que permitam as providências necessárias para que o educando se desenvolva com sucesso no processo, sejam estas por parte do professor em relação a sua prática, ou mesmo do aluno que identifica os pontos nos quais tem mais dificuldade. Nessa visão, a avaliação busca o crescimento do rendimento do aluno e da transformação da qualidade do ensino, pois, esta realizada em processo, permite também a avaliação da prática docente levando o professor a identificar seus próprios pontos fracos e perceber o que deve ser ou não mudado em sua prática. Nessa perspectiva, o professor que assume esta postura avaliativa vê no ato de avaliar o propósito principal de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, convém citar Luckesi (2002, p. 17) quando diz que:

(...) a avaliação opera com desempenhos provisórios, na medida em que ela subsidia o processo de busca dos resultados os melhores possíveis. Para um processo avaliativo – construtivo, os desempenhos são sempre provisórios ou processuais, como também se denomina; cada resultado obtido serve de suporte para um passo mais à frente.

Nesse sentido, os testes de desempenho do rendimento do aluno têm sempre a função de informar as condições em que o educando se encontra em relação aos conteúdos relevantes ao processo ensino-aprendizagem, para que se criem condições para a prática de uma avaliação contínua em busca de melhores resultados na construção do conhecimento, pois, este, por não ser algo pronto e acabado, está sempre em andamento, sempre se construindo de acordo com as novas informações que vão sendo acrescentadas ao longo do processo. A avaliação contínua e com função diagnóstica é extremamente importante para o educando, pois contribui de forma substancial para o crescimento e desenvolvimento do mesmo, deixando de apenas classificar, para ser um instrumento fundamental na construção do conhecimento deste aluno. De outra forma, a avaliação leva em consideração um momento único, tornando-se excludente e classificatória, pois acontece em ocasiões estanques, o que pode estigmatizar o educando comprometendo todo o seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem e a sua vida escolar.

Hadji (2001, p. 19), identifica três casos possíveis em avaliação:

- Avaliação prognóstica e diagnóstica, que “precede a ação de formação” e “tem a função de permitir o ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos”. Nesse caso, pode-se dizer que o objetivo de avaliar se dá em prol da qualidade do ensino, visando sempre a adaptação da prática de ensino ao educando e o educando à prática.
- Avaliação cumulativa com função exclusiva de verificar a aprendizagem. Este tipo de avaliação ocorre depois da ação de formação, ou seja, após o ensino de conteúdos, o rendimento do aluno é verificado com a intenção única de uma tomada de decisão em aprovar ou não o aluno e se dá sempre no final do processo.

- Avaliação formativa que “situa-se no centro da ação de formação”. Nessa forma de avaliar, o educando é avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como a prática pedagógica. Sendo assim, a avaliação permite que as estratégias de ensino sejam flexíveis segundo a necessidade do educando e seu principal objetivo é “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”.

Hadji, fala ainda em avaliação espontânea, que é um julgamento implícito que se revela por meio de seus efeitos. Trata-se de um pré-julgamento da parte do professor ou do aluno em relação ao outro. Tem relação com afinidade. Por exemplo, um aluno que no primeiro dia de aula não simpatiza com o professor, possivelmente, não se interessará pelos estudos, ou, então, o professor que já no primeiro dia de aula classifica determinado aluno como desinteressado, não fará nenhum esforço para que este aluno aprenda. E, assim, a avaliação espontânea se realiza através dos efeitos decorrentes dessa relação que, implicitamente, contribui o tempo todo para provar a veracidade da primeira impressão.

Entre os tipos de avaliação apresentados, a mais conhecida e praticada no meio educativo é a cumulativa e, não raro, com algumas “pitadas” da espontânea. A avaliação cumulativa envolve, principalmente, um julgamento de valor levando em conta um momento isolado, a partir do qual o professor baseia sua tomada de decisão em relação ao rendimento do aluno a fim de medir o conhecimento, classificar, aprovar ou não para a série seguinte. Essa verificação é feita através da prova que aparentemente mostra se o aluno detém ou não domínio de conteúdo, pois como acontece de uma forma descontextualizada obriga o educando a memorizar a matéria que, possivelmente, cairá na prova, portanto, não demonstra a real situação do educando. Essa verificação é determinante quanto ao destino do aluno, pois não há diálogo, não há uma negociação em relação à tomada de decisão visando a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Ela é estática em sua forma.

Esteban (2001), ao falar sobre avaliação, considera o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotski, uma possibilidade de ampliação da reflexão acerca do processo de avaliação.

Este conceito indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não os conhecimentos já consolidados, que devem conduzir a prática

pedagógica. Ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indica outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem, sinalizando uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (ESTEBAN, 2001, p. 19).

Para a autora o diálogo substitui a interpretação da avaliação limitada em distinguir erro e acerto por uma orientação dialógica que “pressupõe inclusão e multiplicidade”. A comunidade escolar é plural, portanto, os resultados são múltiplos, pois são “conhecimentos construídos a partir de diferentes óticas” e não há espaço para uma avaliação padronizada em meio à pluralidade. A avaliação padronizada exclui, pois limita o pensar de questões onde cabe apenas uma resposta: a que o professor espera. Segundo Hoffmann (2005, p.20),

O olhar do professor em avaliação tende a centrar-se em critérios próprios e rígidos, absolutos, incapaz sequer de uma aproximação com o pensar da criança, do jovem ou do adulto, dos seus valores ou expectativas. Centrado em seus próprios procedimentos e critérios, as alteridades de fala, de pensamento, de cheiro dos alunos, de modo de ser, assustam-no, amedrontam-no, incapaz de ver diferentes respostas, de ler diferentes mundos, de estabelecer o diálogo e a convivência com essas diferenças.

Ao avaliar, o olhar do professor parte de sua própria realidade. Mas estamos falando de realidades múltiplas e por isso a necessidade de “descentrar” esse olhar “perceber o ponto de vista do outro”, perceber a partir de que realidade e de que valores o conhecimento está se construindo. “(...) Com o relaxamento do nosso próprio ponto de vista, o campo visual, ou o horizonte da consciência se alarga”¹ e torna possível a aceitação do diferente.

¹ Hoffmann, 2005, p. 20.

Hadji (2001), ao falar de avaliação, a define como uma “leitura da realidade”, pois, ao avaliar o professor tem em mente seus conhecimentos e expectativas, critérios avaliativos que determinam uma atitude “antes-da-leitura”. Ao fazer uma leitura da realidade, o professor projeta suas expectativas levando em conta o contexto real em que o aluno está inserido e a avaliação se dá, não no sentido de medir o desempenho do aluno, mas em que medida pode-se esperar do desempenho de determinado aluno.

A avaliação formativa situa-se nessa visão ampliada de avaliação, pois a tomada de decisão se dá diante do potencial do educando, da sua capacidade de aprender baseada em seu conhecimento anterior, em seu conhecimento atual e em tudo o que poderá vir a conhecer. Nesse enfoque, também há um julgamento de valor dos conteúdos considerados relevantes, mas há, principalmente, o compromisso com a construção do conhecimento sem ter a finalidade de classificar. Essa concepção de avaliação diz respeito a todo um processo avaliativo que se dá no cotidiano escolar e a aquisição do conhecimento é observada e avaliada continuamente, o que permite os ajustes necessários em busca de melhores resultados. A avaliação formativa é, antes de tudo, informativa, pois através do diagnóstico tem-se conhecimento da real situação do educando no processo e, a partir daí, ela se completa com a tomada de decisão, não em aprovar ou não o aluno, mas quanto às medidas adequadas para aperfeiçoar aquele estado que se apresentou em determinado momento, ou seja, é feito o que for necessário para o educando superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho.

Essa relação dialógica permite que a avaliação formativa seja flexível à realidade do aluno, possibilitando a regulação da aprendizagem, o que lhe dá o caráter formativo. Pois, é a partir dessa possibilidade que a avaliação se torna um instrumento pedagógico capaz de contribuir para a formação, ganhando sentido, porque dessa forma ela está incorporada ao processo.

Hadji (2001, p. 21 - 22), descreve a avaliação formativa como “um modelo ideal de uma avaliação”, mas por não se tratar de um modelo científico, não há uma “regra técnica diretamente aplicável”. “Sua existência concreta jamais é assegurada”. “Sempre terá uma dimensão utópica”. Para ele o que a define se

encontra mais na intenção do que na ordem dos fatos e significa uma possibilidade.

Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.*

Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho... (HADJI, 2001, p. 22).

Luckesi (2000), diz que a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso e seu ponto básico está na disponibilidade do professor para acolher o educando e sua real situação, pois só a partir daí que é possível fazer alguma coisa. O ato de acolher significa identificar as dificuldades do educando e tomar as providências necessárias, ou seja; encontrar meios adequados que possibilitem que estas sejam superadas, incluindo, assim, o educando no processo de ensino-aprendizagem. Acolher é compreender que avaliar é diferente de julgar. Esse tipo de atitude depende da intenção do professor, pois é ele que escolhe o caminho a ser seguido segundo sua concepção de educação e de sua consciência enquanto educador.

Pode-se dizer, então, que a intenção de quem avalia é condição primordial para que a avaliação formativa, que se opõe à exclusão, prevaleça. Mas, para isso é necessário que o professor compreenda o objetivo que dá sentido ao ato avaliativo, pois somente compreendendo que a avaliação não está separada do processo de ensino-aprendizagem, mas faz parte dele e tem função pedagógica fundamental na construção do conhecimento é que poderá agir em prol de uma avaliação inclusiva. É necessário que o professor indague a si mesmo que objetivo quer atingir, para poder planejar suas estratégias e mudá-las, se necessário, em determinados momentos em função do outro.

Entretanto, assumir uma postura avaliativa formativa não se limita ao espaço da sala de aula, pois não depende unicamente da compreensão do professor acerca da avaliação, mas de uma perfeita articulação entre a instituição escola e avaliação.

Segundo Perrenoud (1999), para mudar a prática avaliativa é necessário mudar a escola, pois nela se estabelecem relações de interdependências que refletem diretamente na forma de avaliar. Não é possível mudar a avaliação sem mudar a estrutura e os espaços da escola, a didática, a relação família/escola, os objetivos e a proposta pedagógica. A avaliação colocada no centro tende a mudar as demais práticas que devem ser flexíveis a fim de favorecer seu caráter formativo.

Ainda para Perrenoud mudar a prática avaliativa implica, necessariamente, num diálogo entre os pais e a escola, de uma explicação que os faça compreender essa nova prática avaliativa, pois a avaliação pela notação é a referência que eles têm em relação ao desempenho de seus filhos na escola. E, os pais pouco sabem sobre a escola e seu currículo, mas a avaliação que classifica ainda é do seu tempo e nada mudou nessa prática. Por essa razão, a resistência por uma avaliação formativa se explica pela perda dessa referência, desse “controle quantitativo” que camufla o real desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a forma de avaliar esteja diretamente ligada a outras relações estabelecidas no âmbito da escola, a compreensão do professor acerca do seu fazer docente em avaliação é essencial no seu agir, pois se este compreender que a sala de aula é o seu espaço de atuação estabelecendo uma relação de poder onde o diálogo não tem vez, muda-se a escola; mudam-se o currículo e os objetivos, a forma e os meios de avaliar; mas não os resultados porque a mudança essencial, que é a mentalidade, não aconteceu. Não houve entendimento quanto ao objetivo e significado da avaliação.

A sala de aula, necessariamente, deve ser entendida como um espaço de troca de conhecimentos e experiências, espaço de diálogo onde quem aprende e quem ensina é determinado pelos momentos de troca em que “quem ensina também aprende com o outro” numa relação de cumplicidade. Ao assumir o desafio que uma sala de aula representa, eu, educador, já devo ter a resposta quanto ao tipo de escola eu quero e posso construir.

2. Diferenças entre exame e avaliação

Partindo de uma concepção atual num sentido amplo de avaliação, pode-se dizer que a grande diferença entre avaliar e examinar dá-se pelo fato de que quando um professor avalia, ele inclui o educando no processo ensino-aprendizagem, enquanto que o professor que examina nega ao educando a oportunidade de aprender e se desenvolver, excluindo-o do processo de ensino-aprendizagem. O exame está sempre vinculado à atribuição de notas, conceitos, classificação e a tomada de decisão se dá no sentido de aprovar ou reprovar o educando; já a avaliação está inteiramente comprometida com o desenvolvimento do educando no processo de ensino-aprendizagem e com a qualidade do ensino, e, a tomada de decisão se dá em relação aos procedimentos que forem necessários para que o educando adquira os conhecimentos considerados relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, na História da Educação o exame teve, e tem ainda em nossos dias, lugar de destaque e que, segundo os estudos de Barriga (2001), nem sempre, este esteve vinculado à certificação e a atribuição de notas. De acordo com o autor, o exame foi criado pela burocracia chinesa a fim de eleger membros das castas inferiores e há evidências de que até a idade média não existia um sistema de exame relacionado à prática educativa. Durkheim, segundo Barriga, mostra que o exame foi inserido na prática educativa pela universidade medieval para que os alunos que estavam seguros de seu êxito pudessem mostrar publicamente a competência que haviam adquirido. Ainda segundo Barriga, no início do século XVII, com a *Didáctica Magna* de Comenius o exame passa a fazer parte do método de ensino com finalidade única de contribuir para o aprendizado. Não havia atribuição de notas, nem tomada de decisão em promover ou não o aluno. Comenius recomendava que o professor mudasse sua prática em função dos alunos que não aprendiam e condenava o castigo, atribuindo a este a aversão que os alunos poderiam sentir pelos estudos. Assim, o exame era um auxiliar da prática docente.

Somente a partir do século XIX passou-se a atribuir notas e classificação aos trabalhos escolares através do exame. Dessa forma, o exame ficou

desvinculado do método de ensino, o que para Barriga (2001, p. 61), “*perverteu*² a relação pedagógica ao centrar os esforços de estudantes e docentes apenas na certificação”.

Os estudos de Barriga mostram a transformação, através da História da Educação, do conceito de exame e das práticas de examinar. No momento em que foi separado do método, o exame passou a ter a função de certificar, promover ou não o educando e a prática pedagógica tornou-se estática, pois os professores não precisam mais resolver os problemas da aprendizagem mudando sua prática, já que a nova função do exame, apesar de não resolver os problemas da aprendizagem, determina o que deve ser feito com o educando estabelecendo uma relação em que o professor detém o poder.

(...) o exame é um espaço onde se realizam muitas inversões das relações sociais e das pedagógicas. Em termos de Foucault, é um espaço que inverte as relações de saber de poder. De tal modo que apresenta como se fossem relações de saber, as que fundamentalmente são de poder. Esta qualificação tipicamente foucautiana, resulta muito interessante para observar como a evolução dos exames se desenvolveu através de mecanismos de poder: da sociedade, da instituição educativa e dos docentes (BARRIGA, p. 57 – 58).

r. 2002.9

Ainda de acordo com o autor, outras relações são invertidas através do exame: a que converte os problemas sociais em pedagógicos, buscando soluções apenas neste âmbito; a que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e a que reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação. A pedagogia do exame não leva em conta a formação, os processos cognitivos e a aprendizagem e se estrutura a partir de uma política educativa que fundamenta a restrição da educação, utilizando o exame como instrumento de controle social.

Para Luckesi (2002), a herança mais próxima da prática de examinar, e que nos impede a mudança, é a psicológica, pois crescemos e fomos educados dentro da cultura do exame. E, pior, fomos o tempo todo ameaçados através da

²O autor utiliza o termo em sentido figurado do corpus psicanalítico. Freud o utiliza para analisar como numa relação objetal um vínculo natural é substituído por uma relação com um objeto (virtual ou real) diferente. Esta nova relação perverte o vínculo natural.

prova. Hoje, essa prática é reproduzida, até de forma inconsciente, pelos professores. A forma como fomos ensinados nos impede de questionar a nossa prática, simplesmente reproduzimos o que vivenciamos, pois “nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exame”, (p. 18). Por essa razão, mesmo quando dizemos que avaliamos, nossa prática é a de examinar. Ainda segundo o autor, esta herança também pode ser atribuída à sociedade burguesa por sua ideologia seletiva e excludente. Na medida em que o exame é determinante quanto ao futuro do educando, ou seja, decide se o educando deve ou não ser promovido para a série subsequente, tendo como referência um momento único, este nega ao educando a oportunidade de se desenvolver no processo ensino-aprendizagem, o que seleciona e marginaliza; características próprias da sociedade burguesa; reproduzindo a ideologia na qual a sociedade se estrutura: a manutenção e a estratificação de classes.

De acordo com Luckesi (2002), o exame diferencia-se da avaliação, basicamente, por três características próprias a ele. Acontece sempre no final do processo, em momento estanque, levando a uma tomada de decisão em aprovação ou reprovação do educando. Para ele interessa apenas a resposta e não como se chegou à ela. É sempre pontual, tem dia e hora marcada, ou seja, a verificação é feita através de provas periódicas importando somente o momento em que esta ocorreu, sem levar em conta o que aconteceu antes e o que poderá acontecer depois com o educando. Dessa forma, se afasta do conceito de processo, negando o fato de que o conhecimento vai se construindo tendo sempre o conhecimento anterior como base e o conhecimento futuro no campo das possibilidades. Nega ao educando o que este poderá “vir a ser”, pois, ao contrário da avaliação não contribui para se obter um melhor resultado, apenas verifica a situação em que o educando apresentou em determinado momento sem levar em conta todo o potencial que este possui para se desenvolver com êxito no processo de ensino-aprendizagem. E a terceira característica é que os exames são classificatórios, por consequência, seletivos e excludentes. Utiliza uma escala de notas ou conceitos e opera num sistema de média que sempre impede que o educando obtenha a melhor nota em seu histórico escolar. Em termos gerais, não considera a evolução do aluno, este será sempre um aluno mediano mesmo que

posteriormente apresente um resultado plenamente satisfatório. Luckesi (2002, p.17), exemplifica com clareza esse fato:

(...) quando um aluno tem um desempenho insatisfatório numa prova de uma determinada unidade de ensino e obtém uma nota 2,0 (dois), nós professores lhe aconselhamos estudar um pouco mais e submeter-se a uma nova prova. Então, o aluno faz isso e, nesta segunda oportunidade, obtém nota 10,0 (dez). Qual será a nota final dele? Certamente será 6,0 (seis), que é a média entre o dois inicial e o dez posterior. Mas, porque não 10 (dez), se foi essa a qualidade que ele manifestou na segunda oportunidade?

Pode-se dizer, então, que o exame interrompe o processo de ensino-aprendizagem já que este se dá de forma descontextualizada e a tomada de decisão não colabora para o desenvolvimento do educando no processo, ao contrário, o exclui desse processo, pois considera que o mesmo é o único responsável pelo seu “fracasso”, livrando o professor e a escola de qualquer responsabilidade, pois parte-se do pressuposto de que o professor ensinou, o aluno é que não aprendeu.

Portanto, falar de exame e avaliação é falar de dois opostos. A avaliação se dá continuamente, não tem dia nem hora para acontecer, pois ela faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, tudo o que acontece com o educando antes, durante e depois é considerado importante; é essencialmente diagnóstica com a finalidade de coletar informações que possibilitam a tomada de decisão no sentido de melhorar a prática pedagógica a fim de contribuir na construção do conhecimento. Sendo assim, a avaliação inclui o educando no processo de ensino-aprendizagem levando em conta tudo aquilo que ele já sabe e, principalmente, considera todo o seu potencial que ainda pode ser desenvolvido.

À avaliação não interessa a classificação, a promoção ou não do educando, mas seu desenvolvimento e crescimento no processo de ensino-aprendizagem. Esta é comprometida com a qualidade do ensino e tem caráter formativo. A avaliação permite o pensar, não há uma resposta pronta, pois, assim como o ser humano não nasce pronto, mas vai se construindo ao longo de sua existência de acordo com as suas experiências vividas e o conhecimento adquirido; compreendendo que o conhecimento também se encontra em permanente construção, é pertinente dizer que as respostas “certas” também vão

se construindo em processo, através do pensamento. Na avaliação não só o educando é avaliado, mas todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, inclusive a própria escola. Isso possibilita uma relação dialógica o que permite que a prática de ensino seja flexível às necessidades do aluno. Dessa forma, o sucesso ou insucesso do educando não é responsabilidade única de quem aprende, mas também, de quem ensina. Fato este, que não é reconhecido no caso do exame.

O sistema de ensino e os professores costumam usar os instrumentos de avaliação com a finalidade de obter os resultados atribuindo notas ou conceitos que decidem pela aprovação ou reprovação do educando, transformando tais instrumentos em simples instrumentos de medida, característica do exame. Porém, o que determina a função desses instrumentos é a postura do professor diante dos resultados. Para Luckesi (2002), os instrumentos de avaliação deveriam ser chamados de instrumentos de coleta de dados para avaliação, já que estes não avaliam, mas coletam dados quanto ao desempenho provisório do aluno, que permitem avaliar. O sentido da avaliação se dá no agir do professor sobre o que fazer estando ele de posse das informações fornecidas através desses instrumentos. Para o autor, avaliar não implica na mudança dos instrumentos avaliativos, mas na forma como eles são utilizados. Sendo assim, um teste, comum na prática da avaliação; pode ser lido na ótica do exame se o agir do professor culminar numa simples classificação, reprovação ou aprovação do educando. O exame é assim, utiliza o que classifica como erro em seus padrões para decidir o futuro do educando e muitas vezes o condena a exclusão, enquanto que a avaliação "acolhe" essas dificuldades a fim de buscar meios que propiciem sempre um melhor desempenho do educando no processo de ensino-aprendizagem, encarando o "erro" como uma dificuldade que pode ser superada, o que comprova que o professor que assume uma postura de avaliação crê que o educando ainda tem todo um potencial a ser desenvolvido significando uma possibilidade, o que dá a ele sempre uma nova oportunidade de crescer e de se desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

No exame existe um padrão considerado "certo" e todas as respostas diferentes são consideradas como erradas. Esse padrão estabelecido impede o crescimento e desenvolvimento do aluno, pois não há diálogo. Trata-se de um

padrão rígido, inflexível que impede a troca e o erro é encarado como motivo de castigo, quando deveria ser visto como “fonte de virtude, ou seja, de crescimento” (LUCKESI, 2005, p.136). Nesse caso não existe erro, mas uma questão mal sucedida que pode ser utilizada como “trampolim para um novo salto” (p. 138).

Esteban (2001), ao falar de avaliação e das múltiplas realidades existentes no cotidiano escolar fala do erro como “momento do processo de construção de conhecimentos” (p. 21). Para a autora o erro revela o que a criança sabe e o que ainda não sabe, o que propicia a construção de novos conhecimentos. Nesse enfoque, o erro ganha uma característica construtiva e se torna um instrumento importante que dá direção à prática pedagógica quanto às medidas necessárias para que o aluno tenha o melhor desempenho possível no processo de ensino-aprendizagem. Sua interpretação como simples erro ou como possibilidades é o que determina a diferença principal entre exame e avaliação.

3. Quais foram e quais são atualmente, as propostas que têm por objetivo a não retenção dos alunos?

3.1. Promoção automática

As “políticas de não retenção”³ vêm sendo discutidas no Brasil desde o início do século XX. As primeiras propostas de promoção automática surgiram na década de 50. Tais propostas foram encaradas com otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais, assim como por alguns educadores e pesquisadores em educação. No entanto, segundo Fernandes (2000), para os educadores e os pesquisadores em educação essas propostas exigem cautela quanto aos limites de uma importação descontextualizada de modelos de outros países.

Estudos realizados, na época, analisados por Fernandes (2000), procuravam investigar o fenômeno do fracasso escolar e da repetência a fim de descobrir as possíveis causas que poderiam justificar os índices expressivos de repetência que se apresentavam no país naquela época.

Segundo Fernandes (2000), o estudo de Cardoso, “O problema da repetência na escola primária” em 1949, já encarava a repetência na primeira série como um fenômeno, devido aos altos índices que se apresentavam naquela época. Cardoso apresenta seus pontos de vista considerando quatro fatores de influências que são: pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas. Para Cardoso as influências pedagógicas atuavam de forma negativa devido à ação do professor, pois este não tinha o dom de despertar o interesse de seus alunos; os fatores médicos são atribuídos à pobreza, as causas psicológicas estão relacionadas às potencialidades das crianças e os fatores sociais são atribuídos à ação negativa da família. Citando Cardoso, Fernandes destaca um trecho que explica a visão estereotipada da referida autora:

O que a escola procura construir, a família destrói. (...) Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação,

³ Termo utilizado por Fernandes 2000 ao referir-se às propostas de promoção automática, avaliação continuada, progressão continuada e outras denominações existentes.

comportamentos anti-sociais. A influência é tanto mais perniciosa quanto mais baixa é a idade cronológica e o nível de maturidade social (CARDOSO, apud FERNANDES, 2000, p.79).

Ainda de acordo com Fernandes (2000), Maria Helena Souza Patto ao analisar o artigo de Cardoso, também destaca a visão preconceituosa e estereotipada que a autora tem das classes subalternas, característica fortemente presente na forma de pensar, influenciada pelas teorias racistas da época. Destaca, também, o fato de Cardoso atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas a ela, ou seja, ao “aluno e em seu ambiente familiar e cultural”; o que Patto considera incoerente. Para Fernandes (2000, p. 79) o artigo de Cardoso é relevante para “compreender as análises posteriores quanto à implantação de um sistema de promoção automática”.

Em 1954 o texto de Wilson, “Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas”, tradução que relata a experiência inglesa, diz, segundo Fernandes (2000, p. 81), que a base da educação inglesa sempre foi a liberdade e sendo a escola livre, deverá fazer seu planejamento escolar “de acordo com os alunos e as classes que se tem”, pois parte-se do “princípio básico de que cada aluno tem possibilidades diferenciadas” à serem desenvolvidas.

O artigo de Matos, “A aprovação e a reprovação na escola”, em 1956, ao contrário do que expressa Cardoso em seu artigo, situa as principais causas da reprovação dentro da própria escola, ou melhor, para ele a escola e o professor são as principais causas da reprovação. De acordo com Fernandes (2000, p.82), Matos “aponta que a escola fundamental é de direito e que não deve se tornar uma agência selecionadora de talentos privilegiados, mas deve ser difusora da educação e da cultura a serviço da juventude e da democracia”. Seus comentários servirão de “base para os discursos a favor da instituição da promoção automática”.

Ainda segundo Fernandes (2000), no final de 1956, o então presidente da República Juscelino Kubitschek, em discurso a uma turma de professoras formandas, enfatiza as experiências estrangeiras relacionando promoção automática com progresso. Atribui à educação papel relevante no processo de modernização e no avanço da sociedade e segue seu discurso falando da necessidade de uma escola menos seletiva, que respeite as diferenças e de

direito. Para Kubitschek, segundo Fernandes (2000, p. 83), “a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar”. Surge, aí, um novo argumento, de ordem econômica, que justificaria a implantação da promoção automática no Brasil.

Outro artigo analisado por Fernandes (2000), foi “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”, em 1959, de Moreira Leite, já mencionado anteriormente. Moreira Leite cita as conseqüências da reprovação e destaca três razões que justificariam a aceitação deste fato pela escola. Uma de ordem histórica que é o fato da escola ser uma instituição tradicionalmente seletiva e duas de ordem educativo-pedagógica que são as “classes que devem ser heterogêneas e a crença de que prêmio e castigo são formas educativas e concorrentes de uma boa aprendizagem” (idem, 2000, p. 80). Diz, ainda, em seu artigo que “a única solução para problema da reprovação é a promoção automática – que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo e assim por diante”. Para Leite a promoção automática deveria estar acompanhada de outras medidas e implica na “transformação radical da escola” (Fernandes, 2000, p. 80-81). Moreira Leite defende a instituição da promoção automática fundamentando suas idéias na “psicologia contemporânea” e na “pedagogia atual”.

De acordo com Mainardes, segundo Fernandes (2000, p. 84),

O debate sobre o sistema de promoção automática no Brasil datava da década de 50, a partir de discussões que se configuravam no âmbito internacional. Porém, no início da década de 60, a Unesco, na Primeira Reunião Internacional de Ministros de Educação, realizada em Genebra, recomendava esta modalidade escolar para países do Terceiro Mundo com problemas de cobertura na área rural”. No período de 1968 a 1972, o Estado de São Paulo implantou um sistema de promoção automática que só retornaria em 1984, com a implantação do Ciclo Básico. O mesmo aconteceu em Santa Catarina (1970-1984) e no Rio de Janeiro (1979-1984).

É importante acrescentar, a fim de conclusões, que outros artigos da época, publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos acerca do tema da promoção automática, foram analisados por Fernandes (2000).

Embora as discussões da época apresentassem uma visão economicista, não justifica concluir que não havia a preocupação com as questões pedagógicas.

Como exemplo, podemos citar Almeida Júnior em seu artigo “Repetência ou promoção automática?”, também analisado por Fernandes (2000), datado de 1957, além de ressaltar os prejuízos financeiros causados pela repetência, defende a promoção automática aliada a outras medidas para que o seu objetivo possa ser alcançado.

A partir dos artigos analisados por Fernandes (2000), podemos perceber que os argumentos utilizados na década de 50 para justificar a instituição da promoção automática, são os mesmos argumentos apresentados nos dias de hoje para justificar a necessidade da mudança do sistema de ensino no tocante a forma de avaliar e a organização da escolaridade. É importante destacar, que, naquela época o sistema de ensino já apresentava seus problemas crônicos como a repetência, fracasso e evasão escolar, que se evidenciam nos dados estatísticos da década de 50. Sem falar no número elevado de crianças que não tinham acesso à escola. Portanto, não é pertinente argumentar que antigamente a escola era melhor para justificar as resistências que se criam em relação às mudanças, pois sempre houve a necessidade da escola se transformar numa instituição mais inclusiva.

3.2. Progressão continuada

O currículo escolar se expressa muito mais intensamente pelo currículo oculto do que, propriamente, pelo currículo oficial. Através de sua arquitetura estrategicamente projetada que permite o total controle daquele que circula em seu espaço, espaço este, onde são estabelecidas as relações de poder, são construídas identidades moldadas segundo as necessidades sociais. Junta-se a isso, a organização do tempo escolar. Um tempo igualmente demarcado para todos, num espaço ocupado por sujeitos múltiplos; de culturas, ritmos e contextos sociais diferentes. Sendo assim, pode-se dizer que o tempo é um elemento essencial para se fazer cumprir as “intenções” do currículo oculto.

Segundo Freitas (2004), instituir a escola assim como ela é implicou em decisões orientadas por uma visão de mundo e por concepções de educação. O confronto entre visões de mundo trouxe como conseqüência várias propostas

para uma nova organização da escola, seus espaços e tempos numa outra concepção; as quais tiveram o apoio de educadores como Paulo Freire, Freinet e Pistrak que discordaram dos pressupostos da organização escolar.

Os tempos e os espaços da escola são tensos, onde há disputa permanente que reflete as diferentes concepções de educação e as diferentes finalidades educativas atribuídas. É neste ambiente que se insere a progressão continuada e os ciclos.

De acordo com Freitas (2004), a progressão continuada reúne experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos, que visa a inclusão através da educação e corresponde a uma visão de mundo.

Para Perrenoud, segundo Freitas (2004, p.8), as razões para a implantação da progressão continuada são:

- a) definir as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;
- b) permitir um planejamento mais maleável das progressões, uma diversificação das trajetórias;
- c) favorecer uma maior flexibilidade para a incorporação diferenciada aos alunos, em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos;
- d) assegurar maior continuidade e uma coerência mais forte, com a responsabilidade de uma equipe por vários anos;
- e) perseguir os objetivos de aprendizagem referentes a vários anos, que constituem referências essenciais para todos e orientam o trabalho dos professores.

Para Freitas (2002), tais razões restringem-se ao processo de ensino-aprendizagem, pois no regime de progressão continuada os conteúdos continuam sendo valorizados tal como é na escola convencional, mudando apenas a forma de avaliar. De acordo com Freitas, a diferença entre progressão continuada e ciclos se dá, principalmente, pelo fato da progressão visar a inclusão através dos conteúdos enquanto que os ciclos vão além dos conteúdos, pois visam a inclusão através da formação da consciência crítica.

Ainda segundo Freitas (2004, p. 8), Bertagna ao descrever a concepção de progressão continuada do Estado de São Paulo em sua versão oficial, diz que:

(...) A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de

implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Arelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno.

A diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada (...) a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir; e na promoção automática, a criança (...) permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados.

Com esta concepção de progressão continuada, o ensino no Estado de São Paulo e em outros estados foram organizados em dois módulos, sendo um da primeira à quarta série e outro da quinta à oitava série.

Ainda no tocante as diferenças entre progressão continuada e promoção automática, segundo Mainardes, (2001), Poli distingue a progressão continuada da promoção automática por três quesitos observados na proposta de progressão que são a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação e possibilidade de retenção do aluno, por um ano, no final do ciclo. Esses três quesitos caracterizam a proposta de progressão continuada. E, ainda, vale lembrar que o regime de progressão continuada é contemplado na Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/96).

Essa nova concepção de avaliação do processo de aprendizagem está assentada em teorias da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da epistemologia genética e do sócio construtivismo que contribuíram para o entendimento de que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo (Neubauer,2000). Dessa maneira, o respeito ao ritmo do aluno é contemplado “na medida em que se atenta para o seu constante crescimento” através de uma avaliação contínua. O aluno será avaliado “não só para ser reprovado, mas para ser acompanhado em seu progresso” (ABRAMOWICZ, 1999, p. 160).

Ainda hoje, o regime de progressão continuada é mal interpretado pela sociedade, pois não houve, na época de sua implantação, um debate adequado capaz de esclarecer a população os seus pressupostos. Por essa razão, tal entendimento se dá a partir da idéia de simples promoção automática, com prejuízos da avaliação. É importante acrescentar que o regime de progressão

continuada não significa apenas a superação do regime seriado, mas prioriza a aprendizagem do aluno através de uma avaliação mais humana, mais coerente com a função que a escola deveria desempenhar. Compreender o sentido da progressão significa desconstruir antigas concepções de escola, de avaliação e de currículo.

3.3. Ciclo de escolaridade

A referência que temos do que é ensinar/aprender nos leva a reproduzir uma prática pedagógica que, muitas vezes, é incoerente com o nosso discurso. É comum se ouvir falar, no meio educativo, sobre o respeito ao tempo de cada criança, o que sugere uma avaliação formativa. No entanto, quando muitos professores se encontram diante de uma escola organizada em ciclos, muitas vezes, não entendem o sentido da avaliação e da proposta dos ciclos, razão pela qual surgem dúvidas do tipo: “para que dar prova se tenho que aprovar todos os alunos no final do ano?” Esse tipo de dúvida cria resistência em relação ao novo, fruto da forma rígida que fomos ensinados e que nos leva a repetir, naturalmente, essa prática pedagógica pautada na notação que se baseia em médias que determinam a aprovação ou não do aluno no final do ano. Prática essa, que não cabe mais nos dias de hoje, pois não se encaixa no contexto de um país desenvolvido, o que torna necessário reorganizar o tempo e os espaços da escola para que esta cumpra a sua função social.

Quando falamos em ciclos na educação, tem-se a impressão de tratar-se de algo novo, mas a idéia de incluir nas propostas educacionais escolares, possibilidades de não-retenção do aluno, em especial nas séries iniciais, vem sendo discutida desde o início do século XX quando surgiram as primeiras propostas de promoção automática. Na década de 50, a partir de discursos desenvolvimentistas dos governos, preocupados com os altos índices de reprovação, tais propostas ganham força. Barreto e Mitrulis, segundo Fernandes (2003), apresentam dados referentes à década de 50, que apontam que o Brasil teve, nesta década, os índices de retenção mais altos da América Latina, o que faz surgir a preocupação com os prejuízos financeiros. Mainardes (2001), diz que,

em alguns momentos, essas propostas de aprovação automática baseavam-se em modelos economicistas que visavam maior produtividade e eficiência, mais preocupadas com aspectos econômicos do que com a qualidade do ensino. Na época, vários estudos foram realizados sobre o tema da promoção automática, e, segundo Fernandes (2003), o estudo realizado por Dante Moreira Leite (1959), intitulado “Promoção automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno” foi o único estudo na época que abordou o tema de um “ponto de vista puramente pedagógico”, (FERNANDES, 2003, p.42). Em seu estudo, Moreira Leite faz importantes reflexões acerca do sentido da reprovação a partir de discussões sobre o sentido da escola fundamental e o seu papel na sociedade, assim como, o papel do governo. Para Leite, ainda segundo Fernandes (2003, p. 44) a escola precisa se transformar numa instituição eficiente, portanto, a “adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática” são medidas básicas, necessárias, para que o aluno se ajuste à escola. Assim, é possível acontecer a transformação da escola, pois seus objetivos se transformam e professores e alunos passam a ter outros valores que não sejam a reprovação ou aprovação.

No Brasil, as primeiras experiências concretas das políticas de não retenção (FERNANDES, 2003), surgem, principalmente, na década de 60 “no Estado de São Paulo (organização em níveis, de 1968 a 1972), no Estado de Santa Catarina (sistema de avanços progressivos, de 1970 a 1984), no Estado do Rio de Janeiro (bloco único, 1979 a 1984)”, (Mainardes, 2001, p. 35). A partir dessas e outras experiências foi se construindo a idéia de ciclos que surgiu no Brasil, com essa denominação, na década de 80 como uma nova forma de organizar a escola em alternativa ao regime seriado.

Ao contrário dos países Europeus, no Brasil as experiências de ciclo foram voltadas às classes sociais mais pobres predominando nas escolas públicas. No final da década de 90 algumas escolas particulares de São Paulo e Rio de Janeiro começam a introduzir o sistema de ciclos em suas propostas pedagógicas (FERNANDES, 2003).

A organização do ciclo não é homogênea em todo o país, embora, exista nos PCNs a sugestão de dividir o tempo escolar de dois em dois anos. Na escolaridade organizada em ciclos, a divisão do tempo escolar se dá de acordo

com as políticas educacionais de cada município ou estado, pois não há um modelo padrão de ciclo. O que existe são várias experiências e formas de organização do ciclo, entre as quais podemos exemplificar com o Ciclo Básico de Alfabetização, instituído em 1983 na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a fim de reorganizar, gradativamente, a escola pública de 1º grau. Nessa nova organização, segundo Fernandes (2003, p.58), “as duas séries iniciais foram transformadas em um ciclo de dois anos e o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano de escolarização.

Não existe um conceito definido para ciclo. Para algumas pessoas, o ciclo na educação se define pela promoção do aluno sem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freitas (2004), a escola, ao longo da história, vem cumprindo seu papel social associada à exclusão e à subordinação. Uma noção mais completa de ciclo deve, portanto, problematizar o poder na escola. Sendo assim, os ciclos devem, principalmente, pautar a questão da “formação” não apenas a da instrução, introduzir o componente desenvolvimento na organização da escola e “remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade” (p.24). Para o autor, o conceito de ciclo está diretamente ligado à formação do cidadão crítico, pois segundo o mesmo, foi esta a idéia primeira de seus idealizadores. Para Perrenoud (2004, p. 35),

de acordo com uma definição mais ambiciosa. um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades.

Pode-se dizer que essa evolução do ofício de professor se dá na mudança de postura de uma figura central na sala de aula, como transmissor do conhecimento, para uma postura mediadora no processo de ensino-aprendizagem e, também, pela autonomia que o professor passa a ter em relação aos métodos pedagógicos e organização do trabalho, pois sua prática pedagógica precisa ser flexível às necessidades do educando, já que o sistema de ciclos sugere o aprendizado como uma construção permanente do conhecimento; assim como a evolução da avaliação certificativa para uma avaliação formativa. No

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Setembro

Dia	06	21		
Observações	af	af		
Professor				
Aluno	João S. Silva, João S. Silva,			

Mês Outubro

Dia	03	11	27
Observações	af	af	af
Professor			
Aluno	João S. Silva, João S. Silva, João S. Silva		

Mês Novembro

Dia	08		
Observações			
Professor			
Aluno	João S. Silva, João S. Silva,		

Mês _____

Dia			
Observações			
Professor			
Aluno			

sistema de ciclos a luta contra as desigualdades parte do princípio da inclusão a partir da formação, pois ao ciclo não interessa apenas a promoção. Nessa concepção, a inclusão acontece a partir da capacidade do indivíduo intervir em seu meio promovendo a transformação através de questionamentos acerca da realidade. Ao ciclo não se atribui apenas a promoção, mas também a formação. Por essa razão, não adianta implantar o sistema de ciclos acreditando, simplesmente, que o aprendizado acontecerá com o tempo sem buscar caminhos que contribuam efetivamente para esse aprendizado. De acordo com Perrenoud (2004, p. 42),

A implantação de uma estrutura não tem, por si mesma, nenhum efeito mágico. Ela apenas torna possíveis novas práticas. Encoraja e autoriza a construir dispositivos de ensino-aprendizagem mais diversificados e audaciosos do que aqueles que cada professor emprega sozinho em sua turma durante o ano letivo.

Mas, o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada são, muitas vezes, entendidos como promoção automática, o que leva muitos professores a promoverem seus alunos para o ciclo seguinte sem que estes tenham um aproveitamento mínimo necessário que lhes servirá de base para o ciclo subsequente, deixando, dessa forma, uma enorme lacuna no final do primeiro segmento. Isto gera uma falsa idéia de sucesso no aluno, que, quando se depara com sua verdadeira situação, pode sentir-se extremamente frustrado. E, ao mesmo tempo, cria uma série de dificuldades para o professor do ciclo subsequente e para a gestão escolar.

Essa nova escola tem como objetivo respeitar o tempo do aluno priorizando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, valorizando sua auto-estima. Dessa forma, o que era ano letivo passa a ser dias letivos fazendo com que o tempo permita uma prática educativa mais flexível às necessidades do educando, priorizando a aprendizagem de conteúdos mínimos realmente relevantes. Quanto a isso, podemos citar Ludke (2001, p.30),

O fator tempo, há muito reconhecido como um dos mais influentes componentes do complexo processo de ensino-aprendizagem, fica muito menos rígido e impositor e muito mais próximo do ritmo real de cada criança. Mas é preciso aproveitar esse tempo

redefinido pelo ciclo, com iniciativas condizentes com esse ritmo e adequadas ao percurso de cada aluno.

A questão do tempo nos remete a uma outra questão relevante que é a avaliação. A educação organizada em ciclos sugere uma avaliação formativa de caráter diagnóstico e contínuo. Esse tempo necessita ser aproveitado a partir de uma prática pedagógica dialógica, flexível ao ritmo do educando, uma prática pedagógica que perceba a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, a avaliação se dá em prol da construção do conhecimento, finalidade do sistema de ciclos, sempre acrescentando algo mais. Algo que estimule a curiosidade, que leva a pensar e que termina sempre em novas descobertas.

De acordo com Ludke (2001, p.30), a organização em ciclos pode ser uma alternativa para se “atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução”, mas este não pode ser promovido sem que seja verificado como ele se encontra em relação aos domínios esperados para o ciclo subsequente. Ao contrário do que pensa o senso comum, o sistema de ciclos não propõe a ausência da avaliação, pelo contrário, existe aí a necessidade desta se tornar mais presente. Prova disso, podemos encontrar na Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/96), em seu artigo 32, parágrafo 2º onde diz que as escolas que utilizam a progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada no ensino fundamental, desde que não haja prejuízo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo artigo, parágrafo 1º, diz que o desdobramento do ensino fundamental em ciclos é facultativo. E, em seu artigo 24, prevê a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Ainda em seu artigo 24 estabelece a obrigatoriedade da recuperação de preferência paralela (inciso V, alíneas a, e). Podemos verificar que em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais também propõem o sistema de ciclos.

Em nenhum artigo da LDB verifica-se a possibilidade de não avaliar os alunos nas escolas organizadas em ciclo. O que podemos observar nesta lei é a preocupação de como deverá ser esta avaliação que passa a ter seus aspectos qualitativos privilegiados, caindo por terra a cultura das notas, médias e conceitos;

o que não pressupõe a não existência da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (2004), ao falar da escolaridade organizada em ciclos defende a articulação entre ciclos e uma pedagogia diferenciada que tem a avaliação formativa como seu componente. A avaliação formativa permite que o professor saiba o que o aluno compreendeu, das suas dificuldades e como o aluno aprende; o que é fundamental para o professor “otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno” (p.115). Ainda para o autor, diferenciar não significa um ensino individualizado, mas formar grupos diversos com a finalidade de propor situações “ótimas para cada aluno” (p.46).

Perrenoud fala ainda da necessidade do trabalho em equipe, pois o desenvolvimento do ciclo depende de muito mais imaginação pedagógica do que o regime seriado. E, por essa razão, somente professores que se dispõem a dividir tarefas podem comprometer-se com o ciclo.

Hoffmann (2004, 2005), ao referir-se aos regimes não-seriados e as escolas públicas brasileiras, fala das dificuldades encontradas pelo professor em manter os alunos na escola com desempenhos satisfatórios. Pode-se dizer, porém, que um dos obstáculos está na própria formação do professor, pois segundo Hoffmann (2005), tal formação não lhe habilita a alfabetizar. Outros obstáculos se encontram na estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; o número elevado de alunos por turma, a falta de condições necessárias à formação continuada do professor e a desvalorização do ofício de professor. Tudo isso leva o professor a não acreditar na transformação da escola, o que o leva a agir de maneira a reproduzir a escola que lhe foi apresentada na época em que ocupava as carteiras escolares. Sendo assim, o professor não percebe na avaliação um outro sentido e significado que não seja o de classificar para aprovar ou reprovar o aluno e, por isso, se torna complexo, a determinados professores, estabelecer relação entre avaliação e ciclo.

Penso, que entender o sistema de ciclos é compreender o tempo como aliado no processo de ensino-aprendizagem, pois, o conhecimento que não se deu em determinado momento poderá se construir num momento próximo. É colocar a avaliação no centro do processo, o que exige a mudança da estrutura da escola em seus mais variados aspectos (PERRENOUD,1999). É compreender

o aprendizado, realmente, como processo. Compreensão, esta, que não se tem no regime seriado, já que neste, tem-se um tempo determinado para que o aluno aprenda os conteúdos mínimos para atingir a média necessária à sua promoção. No regime seriado o aluno leva para a série seguinte não apenas o que aprendeu no ano anterior, mas, também, todas as suas dúvidas que não serão respondidas, pois, já que foi aprovado, supostamente, aprendeu o conteúdo relevante à série a que foi promovido, podendo ficar dessa forma, uma enorme lacuna no processo de ensino-aprendizagem. No regime de seriação, para muitos alunos, o processo de ensino-aprendizagem pode acabar sendo interrompido, porque ao iniciar uma nova série é como se a série anterior estivesse pronta e acabada e não restasse dúvida alguma daquilo que foi “aprendido”, enquanto que no ciclo há uma continuidade que permite ao aluno uma nova chance para se desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Vimos, nos capítulos deste trabalho, que a avaliação escolar adquire papel relevante no processo de ensino-aprendizagem tanto na escolaridade organizada em ciclos, quanto no regime de progressão continuada; pois os ciclos e a progressão continuada abarcam teorias construtivas, como por exemplo, a pedagogia de Paulo Freire ou a construtivista de Piaget, onde o aprendizado tanto quanto a avaliação se dão em processo. Dessa forma, a avaliação escolar é incorporada ao processo de ensino-aprendizagem dando norte à prática pedagógica. Assim, a avaliação ganha um sentido diferente daquele que classifica com a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno, como acontece no exame.

Pode-se dizer que o sistema de ciclos é uma evolução das propostas de aprovação automática e da progressão continuada. E, que, ainda que o sistema de ciclos venha a ser uma proposta de educação inclusiva, não significa que as questões pedagógicas foram postas em segundo plano, levando a crer que não existe o compromisso com a formação. A falta de entendimento de alguns professores acerca da proposta dos ciclos, os leva a questionar o porque avaliar se os alunos serão, de qualquer forma, promovidos ao ciclo subsequente; pois estes entendem o ciclo como uma promoção automática em seu sentido pleno, ou seja, sem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Vimos, ainda, que apenas mudar a forma de avaliar e a organização do tempo escolar, não atinge os fins aos quais os ciclos se propõem. Por essa razão, há necessidade da implantação dos ciclos e da progressão continuada estar aliada a outras medidas que possibilitem seus fins.

De acordo com a bibliografia consultada, podemos afirmar que o sistema educacional brasileiro nunca foi eficiente para dar as respostas que resolvessem de fato os problemas existentes na educação, como a repetência e evasão escolar. As políticas de não retenção surgiram, justamente, da fragilidade desse sistema, por ser falho e necessitar de mudanças. O regime de progressão continuada e o sistema de ciclos nasceram dessa necessidade de mudar.

Pode-se dizer que, a princípio, com a instituição da promoção automática, o objetivo principal era manter o aluno por mais tempo na escola, resolvendo assim, o problema da evasão escolar, da repetência e dos números estatísticos

da época. Hoje, com o regime de progressão continuada e o sistema de ciclos, também há o objetivo de manter o aluno por mais tempo na escola; mas há também a preocupação com as questões de ordem pedagógica como, por exemplo, a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem que deve estar integrada ao ciclo.

Além de mudar a organização do tempo e do espaço da escola é necessário saber como utilizar esse tempo e esse espaço, para que o sistema de ciclos se efetive de forma a dar as respostas esperadas pela sociedade.

Conclui-se, a partir da bibliografia consultada, que existem diferenças significativas entre promoção automática, regime de progressão continuada e sistema de ciclos. E, que, da forma como os ciclos e a progressão foram contemplados na LDB (lei 9394/96), a avaliação adquire papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer que a instituição escola e a educação são elementos básicos fundamentais para se “fazer política” no Brasil. Portanto, para que a educação ganhe rumo, esta depende tanto do entendimento do professor acerca do seu papel como educador, pois o agir do professor depende da concepção que este tem de educação e de ensino; quanto do próprio sistema de educação que deve possibilitar os meios que permitam uma prática mais inclusiva e democrática. Mas para isso é preciso dar chance a novas concepções de escola, de ensino e de educação.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. Avaliação e Progressão Continuada: subsídios para uma reflexão. In: **BICUDO, M. A., JUNIOR, C. A. S.** (orgs.) Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 108, p. 27 – 48, novembro de 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v. 15, nº 42, p. 105 – 142, 2001.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: **ESTEBAN, M. T.** (org.) Avaliação; uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação; uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.

FERNANDES, C. O. A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RIO), 2003, 362 p.

_____. A promoção automática na década de 50. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, disponível em www.inep.gov.br, acessado em 28 de setembro de 2005.

FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? - Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª Reunião Anual da ANPEd. Cachambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Mediação, 2004

_____. Pontos & Contrapontos – do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre, Mediação, 2005.

ISKANDAR, J. I. Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos. Curitiba: Juruá Editora, 2005.

LUCKESI, C. C. Avaliar não é julgar. In: **Jornal do Brasil**, domingo, 30 de julho de 2000.

_____. Sobre a diferença entre examinar e avaliar. In: **abceducatio: a revista da educação** – São Paulo, Criart, ano 3, nº 15, 2002.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo, Cortez, 2005.

LUDKE, M. Evoluções em avaliação. In: **FRANCO, C.** (org) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

MAINARDES, J. A. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. In: **FRANCO, C.** (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

NEUBAUER, R. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? Formação Continuada Gestores de Educação: Módulo II – gestão pedagógica. Texto 1. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2000.

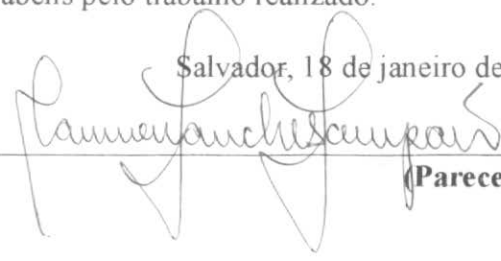
PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

_____. Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre, 2004.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

fundamental importância, pois revela um pouco da história das políticas educacionais atuais. Cenir cumpre em sua monografia, com cuidado e compromisso com o tema escolhido, o que promete na introdução. A forma e o conteúdo do texto estão bem articulados. A presença de uma orientação de qualidade é evidente. Pelo exposto, atribuo a esse texto monográfico a nota 10,0 (dez). Parabéns pelo trabalho realizado.

Salvador, 18 de janeiro de 2006



(Parecerista)

Segunda Avaliadora: Professora Orientadora

Profª Doutora Claudia de Oliveira Fernandes

Nota: 10,0

Considerações:

Parecer da monografia de Cenir

Trabalho bem elaborado, cuidadoso.

Cenir iniciou os estudos sobre a temática bem antes de iniciar a disciplina de monografia II.

Procurou-me e quis logo realizar leituras, trazendo para mim seus primeiros escritos. Dessa forma, seu trabalho é amadurecido.

A literatura é trabalhada de forma fidedigna aos autores e as reflexões sobre a temática demonstram ser fruto de um estudo aprofundado sobre o tema.

Parabéns pela monografia e fica a sugestão de não abandonar a temática para futuros estudos.

Nota: 10.0

Claudia Fernandes



UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

ALUNA: Cenir Soares da Silva

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: **CICLOS: Avaliar para quê?**

ORIENTADORA: Profª Doutora Claudia de Oliveira Fernandes

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeira Avaliadora: Professora convidada

Profª Doutora Carmen Sanches Sampaio

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Cenir realiza em seu texto monográfico um estudo bibliográfico sobre *a concepção de uma avaliação inclusiva, o Regime de Progressão Continuada, o papel da avaliação e a importância desta na escolaridade organizada em ciclos*. Nesse sentido, discute a diferença crucial para o processo avaliativo entre examinar e avaliar e as consequências para o processo de ensino e aprendizagem. O texto, bem escrito, apresenta um diálogo interessante com teorias atuais sobre o tema em questão abordando inclusive *quais foram e quais são atualmente as propostas que têm por objetivo a não retenção dos alunos*. Uma discussão de

Terceira Avaliadora: Professora da disciplina Monografia II:

Profª Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Contém os principais elementos de uma monografia.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média Final	Situação Final
10	10	10	30	10,0

Rio de Janeiro, 27/01/2006.

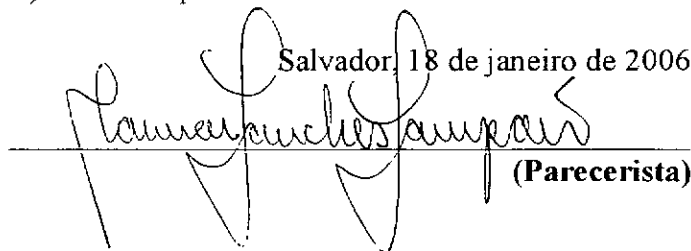
CENIR SOARES DA SILVA

TÍTULO: Ciclos: avaliar para quê?
AUTORA: Cenir Soares da Silva
ORIENTADORA: Prof. Claudia Fernandes
Período: 2 2005

PARECER

Cenir realiza em seu texto monográfico um estudo bibliográfico sobre *a concepção de uma avaliação inclusiva, o Regime de Progressão Continuada, o papel da avaliação e a importância desta na escolaridade organizada em ciclos*. Nesse sentido, discute a diferença crucial para o processo avaliativo entre examinar e avaliar e as conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem. O texto, bem escrito, apresenta um diálogo interessante com teorias atuais sobre o tema em questão abordando inclusive *quais foram e quais são atualmente as propostas que têm por objetivo a não retenção dos alunos*. Uma discussão de fundamental importância, pois revela um pouco da história das políticas educacionais atuais. Cenir cumpre em sua monografia, com cuidado e compromisso com o tema escolhido, o que promete na introdução. A forma e o conteúdo do texto estão bem articulados. A presença de uma orientação de qualidade é evidente. Pelo exposto, atribuo a esse texto monográfico a nota 10,0 (dez). Parabéns pelo trabalho realizado.

Salvador, 18 de janeiro de 2006



(Parecerista)