



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

LEONICE DA SILVA COSTA

**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NAS
PROPOSTAS DE CICLOS**

Rio de Janeiro
Dezembro de 2007

LEONICE DA SILVA COSTA

**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NAS PROPOSTAS DE
CICLOS**

Monografia apresentada à Escola de Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como
um dos pré-requisitos para obtenção da Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Orientadora:
Profª Drª Cláudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro
Dezembro de 2007

LEONICE DA SILVA COSTA

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NAS PROPOSTAS DE CICLOS

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como um dos pré-requisitos para obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.


Aprovada em ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora.

Profª Drª Cláudia de Oliveira Fernandes
(UNIRIO)


Profª Drª Janaina Specht da Silva Menezes
(UNIRIO)

Profª Drª Maria Elena Viana Sousa
(UNIRIO)



A Deus, pela experiência do viver.

A todos os meus amigos e familiares que me apoiaram nessa jornada, em especial minha tia Conceição.



*“Educar os educadores! Mas os primeiros deviam
educar-se a si mesmos!”*

Frederic Nietzsche

RESUMO

A organização da escolaridade em ciclos e da progressão continuada é recente, suas primeiras experiências datam da década de 60. Hoje aparece no cenário educacional brasileiro visando uma maior coerência para a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório. No estado do Rio de Janeiro, diferentes municípios já implementaram essas propostas. Inicialmente, foram realizados estudos dos documentos bibliográficos. Paralelamente foram analisados os documentos curriculares e propostas pedagógicas, que trabalham a partir da proposta de ciclos, das redes de ensino público dos municípios de Niterói e Nilópolis. Além disso, foi realizado um mapeamento dos municípios do estado do Rio de Janeiro a respeito da adoção da proposta de ciclos. Por fim, com base na análise documental e de outros dados que foram pesquisados e incorporados ao estudo, foram investigadas as concepções de ensino e avaliação que estariam por trás das políticas de ciclos e progressão continuada dos municípios supracitados. A partir desses dados, as concepções encontradas foram comparadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos – avaliação – política educacional

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| I - INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. Apresentação do Tema | 8 |
| 2. Delimitação do Tema | 10 |
| 3. Objetivo Geral | 10 |
| 4. Objetivo Específico | 11 |
| 5. Procedimentos Metodológicos | 11 |
| 6. Justificativa | 11 |
| 7. Sistematização dos Resultados | 12 |
| | |
| II - OS CICLOS NO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO | 14 |
| 1. Conceituação dos Ciclos | 14 |
| 2. As Experiências de Ciclos no Brasil | 16 |
| 3. A Experiências de Ciclos em São Paulo | 18 |
| 4. A Experiências de Ciclos em Minas Gerais | 29 |
| 5. Perspectiva do Ensino e da Avaliação no Contexto Educacional Brasileiro | 21 |
| | |
| III – ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | 30 |
| 1. Mapeamento | 30 |
| 2. Análise das Propostas Político-pedagógicas da Fundação Municipal de Educação de Niterói | 31 |
| 3. Análise do “Plano Municipal de Educação de Nilópolis” | 39 |
| | |
| IV – CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DE CICLOS | 45 |
| | |
| V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 46 |
| | |
| VI – ANEXOS | 49 |

I Introdução

1. Apresentação do tema

A organização da escolaridade em ciclos e da progressão continuada é recente, suas primeiras experiências datam da década de 60. Hoje aparece no panorama educacional brasileiro buscando uma maior coerência para a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório. No entanto, apesar dessa proposta ter se desenvolvido mais intensamente na década 90, diversos estudos (Mainardes, 1994, 2001; Barreto & Mitrulis, 2001; Fernandes, 2001; Penin, 2000) mostram que, suas idéias e pressupostos já são discutidos em nosso país, desde o início do século XX.

O problema da repetência escolar nas primeiras séries já era motivo de preocupação por parte dos educadores desde a época de Sampaio Dória, 1918, e de Oscar Thompson, 1921, que usaram a expressão “promoção automática”. Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, em uma Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, preconizava a medida mais adequada para a promoção em massa. Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959) apontavam, no final dos anos 50, a necessidade de se tomar a medida da promoção automática. No entanto, uma revisão bibliográfica (Fernandes, 2000) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), ao longo das décadas de 50 e 60 mostra que houve uma distância entre as considerações feitas acerca das medidas necessárias para a implantação da promoção automática nas escolas e a implantação das políticas de promoção automática que se seguiriam nas décadas posteriores.

De acordo com Fernandes (2002), a implementação das políticas de ciclos justificou-se a medida em que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser contínuo, sem

retrocessos e através de metodologias que contemplassem esses princípios. Portanto, a avaliação deveria ser também um processo contínuo que não excluísse o aluno da escola, tentando amenizar ou até resolver o problema da evasão e repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público.

A implementação dessas propostas encontra ressonância na LDB 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apontam a possibilidade de uma escolaridade organizada em ciclos e uma avaliação contínua do processo de aprendizagem, onde prevaleçam os aspectos qualitativos aos quantitativos. Entretanto, estudos (Dalben, 2000; Fernandes, 2003; São Paulo, 1996; Barreto, E.S.S. e Mitrulis, E., 2001) apontam, a não compreensão e a não-aceitação da progressão continuada por grande parte dos professores. Muitos compreendem a não retenção como promoção automática.

Essa discussão nos remete a questão da avaliação. De acordo com Perrenoud (1999), falar em mudanças na avaliação implica falar das relações entre as famílias e as escolas, da organização das turmas e de como tratar individualmente as necessidades dos alunos. Pensar a avaliação implica também pensar na didática e nos métodos de ensino, no contrato didático que se estabelece entre professor e aluno, na política institucional, nos planejamentos, nas questões curriculares, no sistema de seleção dos alunos. O autor sinaliza ainda que para mudar a avaliação também seria necessário pensar nas satisfações pessoais e profissionais, no sentido de que a avaliação é, segundo Perrenoud, fonte de estresse e preocupação para boa parte dos alunos e professores.

2. Delimitação do tema

Portanto, ao definir meu problema de pesquisa, qual seja: quais as concepções de avaliação presentes nas propostas político-pedagógicas de ciclos e em que se diferenciam ou se aproximam, refleti que inicialmente seria importante para o estudo averiguar e registrar que concepções de ensino que estariam por trás de tais políticas e fazer uma relação comparativa entre elas.

3. Objetivo geral

- identificar e comparar as concepções de ensino e avaliação presentes nas políticas de ciclos dos municípios selecionados a partir do mapeamento: Niterói e Nilópolis.

4. Objetivo específico

- mapear os municípios do Rio de Janeiro a fim de identificar aqueles que adotam ciclos em sua organização da escolaridade;
- selecionar dois municípios que adotam a organização em ciclos para análise de suas propostas;
- averiguar e registrar na proposta político-pedagógica de Niterói as concepções de ensino e avaliação presentes;
- averiguar e registrar na proposta político-pedagógica de Nilópolis as concepções de ensino e avaliação presentes.

5. Procedimentos metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma análise dos documentos bibliográficos com base na literatura indicada, juntamente com outros textos que foram pesquisados e incluídos ao estudo. Paralelamente, foram analisados os documentos curriculares e propostas pedagógicas das redes de ensino público dos municípios do Rio de Janeiro que trabalham a partir da proposta de ciclos.

O mapeamento das redes de ensino municipais do estado do Rio de Janeiro deu-se a partir da busca de informações via internet, cartas e telefonemas. Após o mapeamento, a escolha dos municípios que tiveram suas propostas analisadas seguiu os seguintes critérios:

1. a extensão da rede de ensino em número da população que atende;
2. a proximidade com os grandes centros (Rio de Janeiro e Niterói).

Com base na análise da bibliográfica, documental e de outros textos que foram pesquisados e incorporados ao estudo, serão investigadas as concepções de ensino e avaliação que estariam por trás das políticas de ciclos e progressão continuada. A partir desses dados, essas concepções serão comparadas, com o objetivo de destacar onde se aproximam e se diferenciam.

6. Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de um aprofundamento teórico acerca dos conceitos de avaliação dentro dos programas de ciclos e progressão continuada. Sendo assim, é preciso, dentro da nova conjuntura de implantação dessas políticas, averiguar que concepções de ensino e avaliação estão por trás dessas propostas.

Com objetivo de poder contribuir para o esclarecimento dessa temática, este estudo, é relevante para se compreender como a mudança na organização da escolaridade fundamental, para o sistema de ciclos e progressão continuada, vem influenciando nas concepções de avaliação dos professores.

O exame dessa problemática torna-se fundamental, uma vez que, qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação por ser adotado, ele concentra uma série de decisões que resultam na ação prática do professor quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.

A implementação das propostas de ciclos e da progressão continuada amplia-se cada vez mais no Brasil. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental na proposta de ciclos, além dos anos iniciais, já está vigorando em 2007. Já no estado do Rio de Janeiro, diferentes municípios implementaram a escolaridade em ciclos e a progressão continuada, como é o caso de Niterói.

Embora, diferentes estudos sobre a implantação dos ciclos nas escolas estejam se realizando, estes vêm se concentrando mais em São Paulo e Minas Gerais. No Rio de Janeiro ainda há uma escassez de estudos acerca dessa temática, em contraposição à popularização de tal proposta em diferentes municípios do estado.

7. Sistematização dos resultados

Os ciclos propõem a regularização do fluxo de alunos ao longo da escolarização, com o objetivo de assegurar que todos cumpram os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem descontinuidades e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. Dentro do cenário educacional brasileiro, a denominação ciclo já teve

alguns outros significados, assim como, sua idéia básica e o modo como esteve inserida em iniciativas que receberam outras denominações.

Com o objetivo de poder evidenciar os usos e sentidos desse termo, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, é aqui feita uma breve retrospectiva das perspectivas que tratam da educação institucionalizada, assim como, as experiências e iniciativas de reorganização escolar em ciclos, implementadas em algumas redes do território nacional.

O foco das análises da implementação das propostas de ciclos no Brasil está direcionado, especificamente, em São Paulo e Minas Gerais, onde essas propostas foram pioneiras. Essas análises estão presentes nos estudos realizados por (Freitas, 2004), (Barreto e Souza, 2004), (Fernandes, 2003) e (Duran, Alves e Filho, 2005).

A partir de Freitas (2004), foi realizado uma leitura a respeito dos conceitos de ensino e avaliação no contexto educacional brasileiro. Busca-se assim, entender como esse processo tem se desenvolvido, atuando como um importante agente de exclusão. Nesse sentido, são revistos os conceitos de avaliação escolar e os componentes que a solidificam na sala de aula.

No Rio de Janeiro foi realizado o mapeamento das redes de ensino municipais do estado em relação à adoção da organização da escolaridade em ciclos. Ao mesmo tempo, analisando e investigando as concepções de ensino e avaliação presentes nas propostas de ciclos e progressão continuada, referentes às propostas político- pedagógicas e os documentos de regulamentação da organização da escolaridade dos municípios de Niterói e Nilópolis.

A partir daí, essas concepções de ensino e avaliação foram comparadas. Para isso, foram utilizados os estudos realizados por Esteban (2003), Fernandes (2003); Luckesi (1994) como ponto de fundamentação teórica.

II Os Ciclos no panorama educacional brasileiro

1. Conceituação dos ciclos

Nesta última década, apareceu com maior nitidez a proposta de organização da escolarização formal dos estudos em ciclos. Essa possibilidade foi dada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 23 aponta que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

De acordo com Barreto e Sousa (2004), o conceito de ciclos vem sendo associado à idéia de promoção automática, avanços progressivos e progressão continuada, sendo que a própria denominação ciclos, como outra forma de organização escolar não seriada, surge apenas nos anos 80, e passa, a partir de então, a ser acompanhada de vários qualificativos.

O termo promoção automática consagrou-se devido a influência do sistema de escolas não seriadas na Inglaterra, nos debates da década de 50 a respeito do fracasso escolar, evidenciado pela divulgação das estatísticas educacionais, sobre a gravidade dos impactos da repetência e da evasão no sistema de ensino.

Argumentava-se, então, que a repetência trazia enormes prejuízos ao sistema escolar. A esses motivos juntaram-se também os de ordem pedagógica e psicológica, mais voltados às possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos e de valorização da sua auto-estima.

Dentro da trajetória brasileira, os ciclos têm sido adotados como uma medida intermediária entre o regime seriado e aquele de promoção automática, em que os alunos não sofrem retenção ao longo de todo o ensino obrigatório. No entanto, algumas experiências de implementação dos ciclos mostram que suas concepções não têm sido aceitas de forma clara, no sentido de possibilitar os diferentes desempenhos dos alunos ao final de cada ciclo. Em consequência disso, segundo Barreto e Sousa (2004), a maioria dessas propostas, até meados dos anos 90, conservaram a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada período.

De acordo com Perrenoud (2004), poderíamos conceber o ciclo de aprendizagem como um quadro integrado, fornecedor de ponto de apoio para a evolução do trabalho do professor, dos programas de formação escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades. Desse modo, um ciclo de aprendizagem pode ser entendido como um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação. No entanto, é preciso destacar que a simples retirada da reprovação não acaba com o fracasso escola, tendo em vista os diversos caminhos na perspectiva de uma pedagogia diferenciada.

Em relação a esse último termo, segundo Perrenoud (2000), para diferenciar o ensino é preciso proporcionar condições que levem o aprendiz a vivenciar intensamente situações promissoras de aprendizagem. Nesse sentido, diferenciar é buscar caminhos para que as desigualdades, diante da escola, atenuem-se, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Sendo assim, vemos que, torna-se necessário uma profunda mudança dentro da escola.

Contudo, fazemos uma rápida sistematização dos diferentes conceitos de ciclos existentes na atualidade, com vistas, futuramente, a se compreender melhor as análises das propostas de implementação de ciclos, são eles:

- *Ciclos de Alfabetização* - Repensa a possibilidade de um tempo maior na fase inicial do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. É Constituído pelos 2 ou 3 primeiros anos de escolaridade, no qual há retenção apenas no último ano.

- *Ciclos de Aprendizagem* - Busca a regularização do fluxo dos alunos, ampliando os tempos escolares. Preocupa-se em alcançar os objetivos e conteúdos, o que vem a interferir nos tempos diferenciados de aprendizagem. Também concebe que os conteúdos devem estar inseridos na realidade do aluno.

- *Ciclos de Formação* - Compreende a aprendizagem como um processo, respeitando os ciclos de desenvolvimento humano. Respeita os diferentes ritmos e necessidades dos alunos para aprender, além de auxiliar no progresso de seus níveis de compreensão da aprendizagem.

2. As primeiras experiências de ciclos no Brasil

Na década de 80, período de transição democrática, surgiram os ciclos básicos, como forma de eliminar a seriação do início do ensino de primeiro grau em várias redes estaduais, como em São Paulo, Minas Gerais, Paraná, e em outras, que as seguiram, com o objetivo de superar o grande estrangulamento das matrículas verificado no começo da alfabetização.

Com o objetivo de resgatar a dívida social para com as parcelas majoritárias da população que fracassavam na escola, essas medidas não pretendiam apenas flexibilizar o tempo e a organização da escola para que, ao final de cada ciclo o conjunto dos alunos, reconhecidamente composto por clientela grandemente diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico, tivesse tido oportunidades adequadas de aprender igualmente.

A princípio, de acordo com Barreto e Sousa (2004), a motivação sociopolítica dessas reformas, buscava o envolvimento do corpo escolar na implementação dos ciclos, no entanto, terminou por concentrar-se para uma ênfase cognitiva. Assim pesaria a contribuição das teorias construtivistas para a alfabetização, com especial entusiasmo pelas idéias de Emília Ferreiro.

O bloco único, outra versão dos ciclos criada no Rio de Janeiro também na década de 80, embora se baseasse nos estudos sócio-interacionistas de Vygotsky e mostrasse maior sensibilidade em relação á cultura da comunidade escolar, também não conseguiu desenvolver-se em torno de um projeto educacional com densidade capaz de informar uma mudança mais profunda na lógica da seletividade social dentro da escola. (Barreto e Sousa, 2004).

Ainda entre as propostas que podem ser entendidas como ciclos de aprendizagem, se encontram a catarinense que vigorou de 1970 a 1984, pioneira ao estabelecer o ensino obrigatório de oito anos, antes mesmo da lei 5692/71, concebendo a sua organização por meio de avanços progressivos, e a de progressão continuada, introduzida também na rede estadual paulista em 1997. (Barreto e Sousa, 2004).

Algumas características desses ciclos foram inicialmente delineadas pela rede municipal paulista na gestão 1980/1992, que os implantou para todo o ensino fundamental. Entre os três ciclos criados, o intermediário visava exatamente a contribuir para integrar os dois segmentos da escolaridade que se diferenciavam por suas especificidades de funcionamento, dificultando o percurso dos alunos.

Foi, porém, o projeto político-pedagógico da Escola Plural, de Belo Horizonte, que deu aos ciclos de formação os contornos que iriam se transformar numa referência nacional. Ele associou à concepção dos ciclos, as principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo a estes, grande densidade teórica e política. (Barreto e Sousa, 2004).

A concepção de ciclos de formação, além de recuperar a idéia de uma escola de direitos, resgatando o seu sentido propriamente político, confere primazia à função social da educação sobre a lógica das aprendizagens disciplinares e realça também, sobremaneira, a dimensão cultural do trabalho escolar. (Barreto e Sousa, 2004).

3. A experiência de ciclos em São Paulo

No estado de **São Paulo**, a implementação dos ciclos iniciou-se em 1983, com o Ciclo Básico de Alfabetização. Adotada como uma forma de enfrentar os altos índices de retenção no sistema naquele momento, visto que, o primeiro estrangulamento do sistema de ensino encontrava-se na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Faz-se assim, a necessidade de intervir na rede escolar, com a retirada da forma de organização seriada. Desse modo, as duas séries iniciais foram transformadas em um ciclo de dois anos e o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano de escolarização. Em 1998, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) instituiu a progressão continuada, na forma de ciclos para o Ensino Fundamental, tanto regular quanto supletivo, organizada em dois módulos: da 1ª à 4ª série em um e da 5ª à 8ª série em outro. Sobre essa proposta, segundo Freitas (apud Bertagna, 2004, p. 24):

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos.

Segundo Duran, Alves e Filho (2005), em relação à avaliação na rede estadual paulista, ao se estabelecer um processo de aprendizagem contínuo, o ciclo básico direciona

para uma mudança na concepção de avaliação adotada pela escola. Sendo assim, a proposta abre a possibilidade de flexibilização na forma de organização curricular, nos critérios para a escolha dos métodos e dos conteúdos, nos parâmetros para o agrupamento dos alunos. Essa nova forma de organização da escolaridade exige uma outra forma de avaliação dos alunos, diferente daquela adotada no sistema seriado. Exige uma avaliação comprometida com uma concepção educativa no mais amplo sentido da palavra, buscando valorizar os avanços dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, entendemos que os ciclos podem constituir uma das estratégias para o desenvolvimento da qualidade do ensino. A proposta paulista traz em seu bojo, um comprometimento com a democratização do ensino, possibilitando o acesso das camadas menos favorecidas da população. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização e da progressão continuada no estado de São Paulo esteve sempre motivada pela resolução do problema dos altos índices de repetência e evasão escolar.

4. A experiência de ciclos em Minas Gerais

Em 1985, em caráter experimental o Ciclo Básico de Alfabetização foi implementado na rede estadual de **Minas Gerais**, em 1990 tornou-se oficial. A partir de 1998 os ciclos e a progressão continuada estenderam-se para todo o Ensino Fundamental. Previamente inicialmente a possibilidade de retenção ao término de cada etapa, mas no decorrer da sua implementação, essa possibilidade foi excluída. Em seu lugar foram instituídos os ciclos de formação. Sendo assim, o tempo escolar era adequado às características dos alunos, dando a estes, oportunidades diferenciadas de acompanhamento pedagógico.

A esta proposta, a denominação adequada seria progressão continuada. Já em Belo Horizonte, a Escola Plural busca organizar a escola por ciclos de formação que se fundamentam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno, exigindo uma proposta integral de redefinição de tempos e espaços da escola. A esta proposta, segundo Freitas (2004), podemos denominar sistema de ciclos.

Nessas duas experiências, o processo de ensino-aprendizagem deveria ser contínuo, sem retrocessos e desenvolver-se por meio de metodologias que contemplasse esses princípios. A avaliação deveria ser também um processo contínuo, exigindo um planejamento do professor, pautado nas avaliações dos diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos (Fernandes, 2003).

5. Perspectiva do ensino e da avaliação no contexto educacional brasileiro

A partir do tema “a questão da avaliação e as novas formas de exclusão”, Luiz Carlos de Freitas nos traz uma importante reflexão no sentido de se compreender o contexto em que se desenvolve o neoliberalismo, o pós-modernismo ingênuo e sua contrapartida como manifestação cultural mais ampla. Para isso o autor procura fazer uma conexão entre essas temáticas.

A partir dessa conjuntura, podemos perceber quais as concepções que fundamentam o pensamento educacional brasileiro no cenário atual e como as formas de avaliação existentes nas salas de aula regulares, dos sistemas de ensino, atuam como um poderoso mecanismo de exclusão das camadas populares. Portanto, o autor introduz uma contextualização do impacto das reformas neoliberais e da pós-modernização, no campo da

educação, como uma forma de desconstruir o pensamento progressista, visando o retorno das teses positivistas.

Freitas (2004) alerta para o fato das teses positivistas atuarem de forma a trazer um clima de incertezas, em que não há espaço para se planejar o futuro, e sim uma visão totalmente voltada para as necessidades do capital. Desse modo, o clima de competição domina o mercado de trabalho e os “processos de financeirização e virtualização do capital global e a flexibilização do próprio processo produtivo gera repercussões profundas no centro e na periferia” (Freitas, 2004). Modificam-se assim, as noções de tempo e espaço, num processo de intensificação do primeiro e fragmentação do segundo.

Nos anos de 1980 o pensamento progressista havia se estruturado no cenário das teorias pedagógicas brasileiras, visando a transformação da sociedade e da escola. Houve assim, um movimento de desinstrumentalização dos processos didáticos e das metodologias de ensino. Nesse momento, debatiam-se as questões pedagógicas, sem perder o foco dos verdadeiros fins da educação, assim como um maior enfoque na relação entre teoria e prática.

Já nos anos de 1990 o campo do trabalho passa por diversas transformações em decorrência das alterações no mercado financeiro em níveis micro e macro em razão da grande crise do capital nos anos de 1970. Assim, a organização rígida da forma de trabalho em linhas de produção é abandonada devido a excessiva superprodução de bens e serviços. O capitalismo americano entra em sua fase final de supremacia. Com relação ao tema, segundo Freitas (apud Bovet & Martha, 2004, p. 4):

As mudanças nos setores de produção de bens e serviços introduziram novas tecnologias neste processo (digitalizadas) e uma nova forma de organização da força de trabalho, pelo menos para o que restou dela no interior dos processos de trabalho. De uma produção baseada em um fluxo de matérias-primas centrado na previsão de necessidades do cliente, passa-se para a estruturação de redes de valor agregado cujas características fundamentais são o alinhamento prévio com o

cliente, a inclusão do cliente e dos fornecedores em uma única rede cooperativa e sistemática, ágil, e flexível aos novos desejos do cliente e às novas possibilidades de agregação de valor ao produto ou serviço, com fluxo rápido e digitalizado. Se antes se previam necessidades dos clientes, agora se parte da demanda em tempo real do cliente e se envolve essa demanda com uma rede de agregação de valor flexível.

Nesse contexto, podemos perceber um forte incentivo a competitividade e a flexibilidade. Há um processo de uso da ciência como força produtiva, acrescentando valor aos produtos e serviços. O reconhecimento do outro e das diferenças é visto de forma a “firmar a minha diferença em relação a do outro” (Freitas, 2004). Assim o indivíduo vive em um forte clima de insegurança e impotência no que diz respeito ao futuro, conduzido a mergulhar numa relação de consumismo. Essas transformações afetaram toda a sociedade e as suas instituições.

A partir daí, desenvolveram-se teorias com a finalidade de disfarçar e justificar esta nova etapa do capital, juntamente com isso, desconstruir o pensamento progressista pondo em seu lugar idéias positivistas. Nesse conjunto de transformações estão as reformas educacionais dos anos de 1990. Estas se sustentaram na avaliação informal, utilizando-a como um mecanismo de exclusão no interior do sistema educacional, tendo como objetivo formar o indivíduo para a submissão, ocultando os debates sobre os verdadeiros fins da educação.

Segundo o autor, há uma “complexa interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como ainda há uma interação das esferas anteriores com o campo da formação (objetivos de formação) e da pedagogia (objetivos pedagógicos)”. Freitas (apud Barbier 1993, p. 11). Todas essas esferas geram procedimentos de avaliação no campo social, profissional e no trabalho pedagógico. Apesar de estarem situados em campos de disputa, segundo o autor podemos compreendê-las conjuntamente.

No campo das políticas públicas, o Brasil sofre os efeitos das mudanças nas relações internacionais, sob o domínio de organismos internacionais com relação ao direcionamento dos fluxos de capitais. Essas políticas objetivavam a melhoria do “Estado de bem-estar social, o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas externas dos países; o enxugamento do Estado por meio de reformas e da retirada de direitos sociais; e a privatização sob a filosofia da competitividade local e internacional” (Freitas, 2004, p. 12). Assim, essas medidas buscavam e buscam ainda uma valorização dos produtos e bens, tornando-os mais competitivos e também tornam cada vez mais fragmentadas as relações de trabalho e dos movimentos sociais.

Nessa conjuntura, nos anos de 1990 o campo da educação foi enfraquecido teoricamente, principalmente, sob a influência das políticas públicas daquele momento, assumindo uma tendência neotecnicista. Desse modo, a formação profissional antes voltada para um cunho qualitativo dá lugar às competências e habilidades quase robóticas.

Sob o impacto das políticas públicas mais recentes a escola passa a ter o papel de ensinar os alunos independentes de seu nível socioeconômico. Para isso, bastava apenas habilitar o professor para trabalhar com esse novo contexto, oferecer o material didático, criar parâmetros curriculares, flexibilizar os tempos escolares com a adoção dos ciclos e da progressão continuada, finalizando com a inserção da avaliação externa. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como um serviço e não como um direito.

Seguindo essa tendência, o campo educacional desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino apenas para atender os parâmetros curriculares pré-estabelecidos. Aumentaram os números de procedimentos de avaliações externas como forma de controle e os temas relativos à educação passaram a ser debatidos na mídia e na academia.

Assim, “o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores.” (Freitas, 2004, p. 14).

Essa nova forma de pensar a educação traz consigo novos conceitos em relação a esse campo, no que se refere ao investimento educacional. O sistema escolar passa a conhecer os custos econômicos da repetência e da evasão. Assim, são tomadas medidas no sentido de reduzir esses custos desde o interior da escola, com implementação da progressão continuada, com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço, assim como fora dela, nos campos sociais e políticos.

A mudança no sistema escolar modifica também a forma de exclusão atuante. Antes o aluno era impedido de entrar na escola pela falta de vagas, agora passam à manutenção de profissões menos nobres. Há assim, uma transformação na forma de construir essa exclusão, ela passa a ser mais sutil, inserida no interior da escola, como por exemplo, na adoção do sistema de ciclos para mascarar os resultados estatísticos da evasão escolar. Todavia, podemos perceber que a entrada das camadas populares na escola trouxe consigo mecanismos para a manutenção do processo de exclusão, no momento em que, pensava-se em inclusão, estavam-se legitimando mecanismos para a manutenção desse processo.

Impelido pelo baixo resultado das escolas com relação aos níveis de aprendizagem o sistema passou a propor aos estados a adoção da progressão continuada ou o sistema de ciclos. A respeito dessa temática, segundo Freitas (2004), a progressão continuada herdou características da tradição liberal, no sentido de tentar integralizar as aprendizagens. No entanto, precisamos entender que a partir do momento em que submetemos os diferentes ritmos de aprendizagem em tempos escolares produziremos diferentes resultados do

desempenho dos alunos. Se quisermos unificar os desempenhos precisamos diversificar o tempo de aprendizagem.

Nesse sentido, o autor sinaliza para o fato da “seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único” (Freitas, 2004), ser um dos pontos de ancoragem da exclusão escolar. Com isso, não basta apenas flexibilizar os tempos escolares, mas sim oferecer toda uma estrutura para que esse tempo seja utilizado de maneira apropriada e eficaz, no sentido de melhorar os desempenhos dos alunos. Contudo, podemos perceber que a adoção da progressão continuada tem-se reduzido a agrupar séries, sem uma reflexão mais ampla como política pública para dar condições a um tratamento diferenciado do aluno.

Num segundo momento de sua reflexão, Freitas nos remete as tentativas de ajustar a escola as novas transformações do sistema. Para isso o autor revela a partir da avaliação, como as novas formas de exclusão estão operando, introduzindo uma definição sobre avaliação escolar e o entendimento dos três componentes que a solidificam em sala de aula: instrucional, comportamental e os valores e atitudes. Entretanto, precisamos entender que este processo está inserido nas condições históricas supracitadas, qual é a sua lógica e como ele tem se desenvolvido no campo educacional brasileiro, atuando como agente de novas formas de exclusão.

A “lógica da avaliação não é isolada da lógica da escola” (Freitas, 2004). A primeira consolida-se como produto da segunda, na medida em que separou a vivência da escola da prática social. Como vimos anteriormente, essa separação foi motivada pelas necessidades sociais de ajuste do contingente da força de trabalho ao longo da consolidação do capitalismo. Desse modo, a escola passou a ser responsável pela educação universal para todos e conseqüentemente passou a avaliar artificialmente aquilo que não se podia mais experienciar e estudar na vida.

O componente instrucional é a forma mais conhecida de avaliação. Este se caracteriza na verificação dos domínios de habilidades e conteúdos em provas, chamadas e trabalhos. Esse item absorve grande parte das definições de avaliação ao ressaltar que esta serve como instrumento para conhecer o que o aluno aprendeu.

Já o comportamental é constituído pela conduta do aluno em sala. Este é um poderoso instrumento que permite ao professor exigir do aluno subordinação às regras. Constitui-se na possibilidade do professor aprovar ou reprovar o aluno a partir a avaliação instrucional. Esse é um mecanismo de exclusão poderoso que faz parte da cultura escolar, e que nem sempre está explícito nos programas e currículos.

Nesse contexto, segundo Freitas (2004), esse é um aspecto comumente esquecido na implantação dos ciclos. Partindo do princípio que o poder do professor em sala de aula está sustentado na autonomia para aprovar ou reprovar, neste momento, cria-se uma estrutura de domínio na sala de aula, apoiada no controle do professor sobre o aluno. Na escola organizada por ciclos ou pela progressão continuada o professor perde esse poder, na medida em que está impedido de reprovar ou reter o aluno.

Quando os ciclos e progressão continuada interferem no plano instrucional, impedem conseqüentemente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem da sala de aula, a partir da avaliação. Essa nova forma de conceber o processo de avaliação, convida o professor a exercer sua autoridade e sua relação hierárquica de uma outra forma, diferente daquela exercida via avaliação. Desse modo, tanto professores como alunos não estão preparados para vivenciar essa situação. Com a falta de motivadores naturais, o professor passa a retirar os motivadores artificiais, como as notas e a reprovação, o que desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a utilizar outras formas de domínio muitas vezes inadequadas.

A questão dos valores e atitudes, observada no cotidiano da sala de aula, está constituída na repreensão verbal e física. Isto se dá, por meio de comentários críticos e até constrangimentos perante a classe, recriminando seus valores e atitudes. Neste aspecto, juntamente com as comportamentais, estão preferencialmente instaladas a lógica da submissão. A articulação dessas duas, cria o espaço necessário para a prática das relações sociais de dominação e submissão do aluno em relação a lógica estabelecida. A partir da articulação entre esse conjunto de aspectos podemos entender e denominar avaliação em sala de aula.

Contudo, é possível perceber que as novas formas de exclusão passam a atuar no interior da escola, adiando a eliminação do aluno da mesma e interiorizando cada vez mais o processo de exclusão. Desse modo a avaliação informal toma o campo da avaliação formal. Isso se dá, na medida em que não há mais a reprovação por nota e os processos de avaliação informal são inseridos na avaliação formal dentro da escola como decisão final da passagem dos alunos de um ciclo para o outro.

Mais adiante, Freitas (2004) revela sua concepção sobre os ciclos. Esta estaria atrelada a visão de ciclos de desenvolvimento humano, entretanto, esta visão ainda está muito ligada ao campo da psicologia e precisa ser ampliada. Desse modo, o autor cita cinco características para o seu entendimento sobre os ciclos: “o primeiro pauta a questão da formação e não só a questão da instrução (conteúdos escolares); o segundo introduz o componente desenvolvimento na organização da escola (infância, pré-adolescência, adolescência); o terceiro remete à relação crítica entre educação e vida (prática social) como um estudo crítico da atualidade; o quarto cria condições para o desenvolvimento da auto-organização do aluno (coletivos escolares) e quinto incorpora a noção de progressão continuada, em outro nível” (Freitas, 2004). Para ele a progressão continuada não é entendida como uma forma de ciclo.

Por fim, Freitas (2004) nos revela que precisamos superar as condições históricas na qual a escola se desenvolveu até hoje, no sentido de construir uma escola para a vida e para a prática social. Assim, o ambiente de trabalho pedagógico deve ser coletivo e solidário. Não basta apenas introduzir os ciclos nos tempos escolares, na organização escolar. É preciso alterar a relação de poder inserida nesses tempos, visando à formação de sujeitos autônomos. As novas formas de exclusão estão inseridas na avaliação informal, afetando a auto-estima do aluno, tanto positiva como negativamente. As políticas de ciclos e progressão continuada precisam ser repensadas de uma forma mais ampla no contexto educacional brasileiro para não se tornarem meios de se implementar novas formas de exclusão.

III Análise das propostas de implementação dos ciclos nos municípios do estado do Rio de Janeiro

1. Mapeamento

Foram mapeados um total de 92 municípios. Os dados apresentados foram coletados no período entre 2006 e 2007. Desenvolveu-se a partir da busca de informações via Internet, análise de documentos, propostas pedagógicas e telefonemas para as secretarias de educação dos municípios. As informações coletadas foram sistematizadas em uma tabela¹ a partir dos seguintes critérios: seriação, ciclos de alfabetização, ciclo nos primeiros 4 ou 5 anos do Ensino Fundamental e ciclo em todo o Ensino Fundamental.

Desse modo, verificamos que do total de municípios, 36 trabalham exclusivamente com o sistema seriado; 10 exclusivamente com o sistema de ciclos; 14 adotam os ciclos nos primeiros 4 ou 5 anos do Ensino Fundamental e 30 trabalham com ciclos de alfabetização e séries. Constatamos assim, que dos 92 municípios, 56 já adotam em algum momento a proposta de ciclos. Constatamos assim, um enorme avanço dessa política dentro do estado do Rio de Janeiro.

Entretanto é necessário ressaltar a dificuldade de contato com as secretarias para a coleta de informações, muitas não possuem um projeto político pedagógico, não sendo possível informar oficialmente a forma de organização da escolaridade, enquanto outras não dispõem da proposta digitalizada ou mesmo de um telefone para contato. Há ainda, as diferentes formas como cada rede de ensino concebe a organização da escolaridade por ciclos, resultando em múltiplas formas de implantação da proposta de ciclos dentro do estado.

¹ A tabela encontra-se no anexo (01).

2. Análise das propostas político-pedagógicas da Fundação Municipal de Educação de Niterói

A primeira proposta político-pedagógica para a reformulação da organização escolar da Fundação Municipal de Educação de Niterói foi estabelecida em 1999, com a adoção do sistema de avaliação continuada. A decisão sobre a adoção da organização da escolaridade em ciclos partiu da análise do próprio sistema de ensino e de dados divulgados pelo Ministério da Educação. A partir da análise desses dados, ficou constatado que a distorção idade/série era o principal problema a ser enfrentado pelas autoridades educacionais. A causadora disso tudo seria a repetência escolar.

A princípio, no intuito de corrigir esse problema, Niterói eliminou a avaliação dos alunos para fins de aprovação no sistema série, implementando a progressão automática. Mas a adoção da mesma gerou um outro problema, a distorção nível de conhecimento/série. Dessa forma, foi passada para o professor toda a responsabilidade de garantir a aprendizagem dos alunos, sem que lhe fosse dado tempo hábil para enfrentar tal situação.

A partir de leituras, pesquisas e conclusões apresentadas em congressos e seminários, surgiu como primeira opção, na resolução desses problemas, a implementação do sistema de ciclos. Na nova proposta o Ensino Fundamental organiza-se em consonância com a LDB 9394/96 e com o PCN em 9 anos e divide-se em quatro ciclos da seguinte forma: 1º ciclo com três anos de escolaridade (equivalente à alfabetização, 1ª e 2ª séries) com idade mínima de ingresso de seis anos; 2º ciclo com dois anos de escolaridade (equivalente a 3ª e 4ª séries); 3º ciclo, assim como o anterior, com dois anos de escolaridade (equivalente a 5ª e 6ª séries) e finalmente o 4º ciclo, também com dois anos de escolaridade (equivalente a 7ª e 8ª séries). Há ainda um outro 1º ciclo, dedicado ao Ensino Fundamental Supletivo com idade mínima para ingresso de 14 anos. (FME, 1999).

Nomeada de “Construindo a escola do Nosso Tempo” esta proposta caracterizou-se por idealizar uma escola que atendesse às características e necessidades da escola no novo século. Assim, serão rompidos os limites da sala de aula, construindo-se um espaço de respeito às diferenças individuais e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. (Fernandes, 2003).

Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. Um ambiente em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes mutuamente se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de convívio solidário com as diferentes formas de manifestação e respeito pelo outro.

A conceituação de ciclos, no Documento da Proposta Pedagógica busca envolver a idéia de interação e progressão. Desse modo, as etapas apresentam-se sucessivamente, de forma contínua e gradual, na medida em que, há uma interdependência e integração de cada uma das fases de seu processo de desenvolvimento.

Os ciclos, contrário das séries com suas divisões anuais e abarcando uma concepção limitada do tempo de desenvolvimento, permite a flexibilização de um período maior ou menor do tempo de aprendizagem do aluno, dando um caráter dinâmico ao processo educativo. Isso ocorre, de modo que, a oferta de um tempo maior possibilita um respeito ao ritmo do educando e a sua individualidade. Sendo assim, entendemos que o tempo é um dos fatores primordiais na avaliação do desempenho dos alunos, com o ciclo, é possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada.

Esse movimento oscilante, na concepção do ciclo pode ter direção vertical e horizontal. A primeira aceita o avanço progressivo do aluno, estabelecendo-se como uma tática de progresso individual, para garantir condições de crescimento ao qual ele tem direito.

Já o segundo, implica um trabalho integrado entre os professores, na busca de metodologias que possibilitem seu desenvolvimento.

Portanto, podemos perceber, de acordo com a proposta, que essa dinâmica do movimento educativo, proporcionado pela inserção do ciclo, elimina a cristalização do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando, um movimento pedagógico flexível, na busca de soluções para as causas de suas dificuldades, investigando seus processos sócio-cognitivos. Sendo assim, é possível observar uma tentativa de romper com a prática da segregação dos alunos.

No entanto, devemos ressaltar que no Documento da Proposta Pedagógica, os objetivos a serem alcançados pelos alunos aparecem isolados, listado no quadro de conteúdos, enquanto os objetivos gerais do ciclo para o ensino fundamental são direcionados especificamente para os professores.

Entendendo que não há um método ideal para ensinar, e sim variadas formas de auxiliar a construção do conhecimento do educando, estabelecem-se aos profissionais da rede municipal de Niterói estratégias didáticas diversificadas na intervenção pedagógica. O ciclo, ao organizar seu tempo de forma dinâmica, sem retrocessos e segmentações, permite ao professor, agir, considerando, o modo como a criança ou o adolescente constrói seu conhecimento.

Dentro dessa nova forma de organização da escolaridade, o professor precisa pensar na formação do educando de modo integralizado, na medida em que não está responsável somente por um grupo de alunos, como na organização por série. Seu trabalho, junto com seus colegas precisa estar pautado nas possibilidades ali proporcionadas, com o objetivo de dar aos alunos a construção de significados das aprendizagens realizadas.

Juntamente com a proposta de ciclos, tornou-se necessária à adoção de uma nova forma de avaliação. Com isso, foi preciso repensar novos modelos de acompanhamento dos alunos, procedimentos e a periodicidade dos registros. A proposta adota como critério de avaliação, indicadores de aprendizagem dos alunos por meio de conceitos A, B, C, D e E. A partir daí, os professores e as unidades escolares devem preencher os documentos, no caso, relatórios e fichas de monitoramento, acompanhando a divisão do ano letivo, que se dá da seguinte forma: “No primeiro semestre serão atribuídos conceitos trimestrais relativos aos períodos de fevereiro/ março/ abril e de maio/ junho/ julho. No segundo semestre, haverá um conceito bimestral relativo ao período agosto/ setembro, e um trimestral englobando os avanços progressivos do aluno relativos a outubro/ novembro/ dezembro”. FME (1999, p.38).

Há ainda a adoção de outras estratégias para a avaliação dos alunos como: a recuperação paralela que se processa ao longo do ano, no espaço da sala de aula com atividades específicas e diferenciadas às necessidades apresentadas pelos educandos; a reorientação da aprendizagem, com duração máxima de um ano, na qual são organizadas classes, onde há um processo de adequação de conteúdos e de metodologias que auxiliem na superação das dificuldades dos alunos, de forma que ele possa se reintegrar a sua turma de origem, ou até, ir além da mesma; a retenção, apenas ao final de cada ciclo e a progressão parcial ao final do terceiro ciclo, em regime de dependência em no máximo três disciplinas. Já no final do quarto ciclo não há retenção caso o aluno não tenha atingido um resultado insuficiente.

Na análise do documento, “a avaliação assume um caráter, especialmente diagnóstico, sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados por alunos e professores. Caso os mesmos não sejam atingidos, a unidade escolar utilizará os processos de reorientação da aprendizagem e

recuperação paralela, na busca de alternativas que favoreçam a continuidade dos estudos pelos alunos. (FME, 1999)”.

No entanto, segundo Fernandes 2003, a proposta não deixa claro, no caso dos alunos em regime de dependência, se não vierem a superá-las, se esses alunos ficam retidos ao final do último ciclo. Desse modo, podemos perceber que a retenção só está totalmente prevista para os primeiros anos de escolaridade, no caso, os ciclos 1 e 2. O modo como a dependência é estabelecida no terceiro ciclo e a não-retenção por aproveitamento insuficiente no nono ano faz com que sigam direto, sem retenção no decorrer dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental.

Fernandes alerta ainda, que esses procedimentos, por um lado, são coerentes com uma concepção de organização em ciclos, mas por outro, destoam do documento da proposta, ao que se refere ao item relativo à avaliação: “com o sistema de ciclos fazem-se necessárias alterações no atual sistema de avaliação, como por exemplo, o fim da impossibilidade de retenção” (FME, apud Fernandes, 2003, p. 160).

Entretanto, no ano de 2007 foi encaminhado para toda a Rede uma nova Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói, por meio do Ofício Circular FSDE nº 006/2007 de 02 de fevereiro de 2007. Essa proposta foi fruto de um trabalho coletivo realizado nos anos de 2005 e 2006, como uma primeira versão do texto final da Proposta Pedagógica. Foi dado o prazo até o dia 27 de abril do mesmo ano para o encaminhamento de sugestões e emendas decididas no âmbito de cada unidade escolar.

Dentro dessa nova proposta há um importante reconhecimento da falta de diálogo com as comunidades escolares em relação a imposição da antiga, implementada em 1999. Todavia, ressalta-se que esta atuou como uma nova forma de se conceber a estrutura organizacional para todas as escolas da rede municipal de educação.

Essa nova reformulação da rede de Niterói traz consigo algumas reflexões a respeito dos conceitos de sociedade, homem, conhecimento, cultura e educação. É importante ressaltar que esses conceitos não estão presentes na proposta de 1999. Desse modo, são apresentadas as mudanças em relação a nova ordem social, em consequência das transformações trazidas pela globalização e as imposições, no campo pedagógico, do sistema capitalista, e sua atuação como mecanismo de exclusão.

Assim, a proposta procura ressaltar a importância de aspectos como “o trabalho vivo e criativo, comprometido com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, onde a participação se configure de forma coletiva, autônoma, responsável e ética.” (FME, 2007). Busca-se uma concepção de homem consciente de suas ações e dos reflexos das mesmas, pautadas em princípios éticos e de responsabilidade social. Propõem uma perspectiva de conhecimento integrado às práticas sociais, reconhecendo o homem como um sujeito inserido num contexto cultural.

Nesse sentido a educação é entendida a partir de uma concepção progressista, atuando como um mecanismo de mediação na formação da cultura do homem pelo homem, relacionada dialeticamente com a sociedade. Aponta ainda, para um planejamento participativo do trabalho pedagógico por meio da formação de um “Conselho de Avaliação e Planejamento”, formado pelos representantes das comunidades escolares.

A nova proposta de 2007 mantém a organização dividida em quatro ciclos, entretanto, abandona o conceito de promoção automática e adota o de ciclos de formação. Portanto, passam a considerar as fases do desenvolvimento humanos e cognitivos, divididos em infância, adolescência e juventude, para fins de organização dos ciclos. Além disso, também são consideradas as características pessoais, culturais e sociais dos educandos. Há ainda, o conceito de ciclos de aprendizagem como uma possibilidade de alargamento do

tempo aprendizagem do aluno. Vemos que na Proposta de Nilópolis não há uma preocupação em se definir esses conceitos.

Desse modo os ciclos são vistos aqui, assim como na primeira reformulação, como uma estratégia alternativa de organização do tempo e do espaço escolar. Segundo a proposta (FME, 2007, p. 44):

No lugar de séries anuais, os ciclos trabalham com períodos alongados em que a idade e os interesses em comum dos alunos são os principais articuladores do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma o conteúdo escolar pode ser organizado em complexos temáticos, projeto de trabalho, temas geradores, entre outras estratégias que valorizem a articulação das diferentes áreas de conhecimento.

A partir daí, o documento aponta caminhos e possibilidades na realização do trabalho educativo dentro do sistema de ciclos. Nesse sentido, podemos perceber, na proposta de 2007, uma maior preocupação com os procedimentos pedagógicos e com o trabalho coletivo das comunidades escolares, em relação a reformulação de 1999. O primeiro dele é a criação de “Grupos de Referência (GR)”, em que os alunos são agrupados no início de cada ciclo a partir da faixa etária. Desse modo, fica a cargo da “Equipe de Referência do Ciclo” averiguar se essa medida favoreceu a aprendizagem de cada um dos educandos.

No lugar da recuperação paralela são propostos mecanismos na construção de estratégias de apoio aos alunos no decorrer do ciclo. Chamada de “Reagrupamento”, esta estratégia visa o monitoramento e a troca de saberes em que os alunos que possuem um melhor desempenho em uma determinada área são agrupados com alunos que ainda apresentam uma defasagem em relação àquela área. Segundo a proposta (FME, 2007, p. 46):

A estratégia do reagrupamento não tem período, nem quantidade de alunos fixa. Pode acontecer, de acordo com o objetivo para cada grupo. Os grupos poderão ter alunos com idades diferentes, já que aqui o critério é outro. Os grupos formados para os reagrupamentos serão divididos entre os próprios professores e com os professores destinados para essa tarefa.

Para isso serão denominados os professores responsáveis por cada grupo, chamados aqui de “Professores de Referência”.

A proposta indica também a formação uma “Equipe de Referência do Ciclo”, composta por um integrante da ETP (Orientadores e Supervisores Educacionais), assim como por “Professores de Referência do ciclo”. Seu objetivo seria o de compartilhar e trocar experiências para a melhoria da ação prática. Um outro aspecto é o “Conselho de Avaliação de Ciclo”, este seria formada pela “Equipe de Referência do Ciclo”, além de representantes de alunos e responsáveis, com a finalidade de destacar quais as barreiras encontradas no decorrer do trabalho em ciclos e elaborar estratégias para a superação das mesmas.

Com relação a avaliação, a nova proposta ressalta que é preciso pensar sobre as práticas e concepções pedagógicas, políticas educacionais, assim como a forma com a avaliação tem assumido um caráter seletivo e excludente, por meio da reprovação no final de cada período letivo. Há assim, a necessidade de se instalar uma outra lógica, que favoreça a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, reformulando o trabalho pedagógico e as formas de avaliação. O ato de avaliar precisa ser visto como um ato solidário, integrante de um processo educativo do grupo escolar.

É essencial que se desenvolvam novas formas de avaliação e registro, sempre de forma organizada, que permitam acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos alunos. Diferentemente da antiga proposta, esta nova, explicita a utilização de instrumentos como provas e testes, assim como avaliações pessoais dos professores, mantendo o uso das fichas e relatórios. No caso da proposta de Nilópolis, analisada mais adiante não há, como aqui, um esclarecimento sobre os novos procedimentos pedagógicos a serem realizados.

De acordo com Esteban (2003), podemos perceber que a implementação das políticas de ciclos busca romper com as práticas de avaliação tradicionais. No sentido de

repensar as práticas pedagógicas até então vigentes. Desse modo, a rede de Niterói torna explícito os mecanismos para essa superação ao apontar alternativas de atuação do trabalho pedagógico. Entretanto, devemos alertar que a proposta cita o uso da avaliação informal. Nos remetendo a Freitas (2004), sobre esse aspecto, os professores passam a possuir em suas mãos um importante instrumento que pode caminhar tanto no sentido da melhoria da educação quanto no aumento das formas de exclusão.

Portanto, no documento da nova proposta, assim como na primeira, o sistema de ciclos traz uma nova possibilidade de se repensar os ritmos de aprendizagem, proporcionando a permanência dos alunos por mais tempo dentro da escola, considerando o seu contexto social e cultural. Buscando sempre um redimensionamento da ação pedagógica, no sentido de inserir outras práticas avaliativas significativas para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

3. Análise do “Plano Municipal de Educação de Nilópolis”.

O Plano Municipal de Educação de Nilópolis foi aprovado em 29 de novembro de 2001 pela Lei nº 10.172, com previsão de vigência de 2002 até o ano de 2011. Está em conformidade com o Plano Nacional de Educação de 98. Encontra suas diretrizes norteadas pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 96 e na Constituição da República Federativa do Brasil de 88. Conta também com a “participação” das comunidades escolares, a partir do Ofício-Curricular GS 052/01, no qual a secretaria convida em 31 de agosto de 2001 todos os seguimentos envolvidos (direção, funcionários de apoio, professores, alunos, pais, responsáveis e amigos da escola) a criarem sugestões para serem acrescentadas ao Plano. Essas sugestões tiveram o prazo de uma semana para serem elaboradas. Desse modo, foram

discutidas e enviadas à Secretaria Municipal de Educação, onde uma equipe destinada a esse fim, selecionou o que pudesse ser viável para contemplar-se no Plano.

Podemos perceber que a comunidade escolar do município de Nilópolis teve apenas o prazo de uma semana para discutir a implementação da proposta de ciclos. No caso de Niterói, a primeira proposta foi implementada também sem uma prévia consulta as comunidades escolares. Entretanto, isso acarretou diversos problemas para a rede, como a não compreensão por parte dos professores a respeito da proposta e de como trabalhar dentro desse novo sistema. Porém, houve um significativo movimento da rede para se compreender e conseqüentemente se trabalhar dentro da nova forma de organização da escolaridade nos anos de 2005 e 2006. Enquanto a rede de Niterói reformulou-se em períodos de anos, à comunidade de Nilópolis foi possibilitado um período de apenas uma semana para se pensar a implantação da nova proposta por parte das comunidades escolares.

O PMEN começou a ser implementado em 2002. Nele há uma reformulação geral da educação no município, entre elas, a adoção parcial do sistema de ciclos na organização da escolaridade para o ensino fundamental. Ressalta-se que para efetuar as alterações no sistema de ensino foram observadas as diversas experiências já vivenciadas por outros municípios.

Entre os objetivos e prioridades do plano encontram-se:

- O aumento significativo do nível de escolaridade da população;
- O avanço da qualidade do ensino nos níveis propostos no Plano (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- Diminuição das desigualdades sociais locais em relação às condições de acesso, permanência de aproveitamento nas escolas municipais;
- Desenvolvimento de uma gestão pedagógica participativa;

- Efetivo atendimento do “ensino infantil” às crianças de zero a cinco anos, Ensino Fundamental obrigatório de até nove anos a todas as crianças de seis a quatorze anos de idade, assegurando assim, seu ingresso, permanência e conclusão do mesmo;
- Adequação da distorção do binômio idade/série, por meio da criação de turmas especiais de aceleração da aprendizagem no primeiro segmento do ensino fundamental;
- Oferecimento de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que ainda não o concluíram;
- Atendimento e manutenção do ensino médio, com uma educação voltada para a qualificação profissional, visando o mercado de trabalho local;
- Valorização dos profissionais da educação com o oferecimento permanente de “capacitações técnicas e pedagógicas”, assim como salários dignos e condições adequadas de trabalho;
- “desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação nas modalidades de ensino atendidas, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (PMEN, 2001)”.

De acordo com o documento analisado, o Ensino Infantil² divide-se em dois ciclos básicos, sendo o primeiro voltado para o atendimento de crianças de zero a três anos, como nos antigos sistemas de creches e maternal. Já o segundo ciclo básico atenderá crianças de quatro a cinco anos, correspondentes na antiga proposta ao jardim-de-infância I e II.

² O documento não usa a denominação Educação Infantil como está designado na Lei 9394/96.

Quanto ao ensino fundamental, para as crianças de seis a quatorze anos, este poderá desenvolver-se no período entre sete e nove anos de idade. O primeiro segmento passará a ser dividido em dois ciclos, no qual o primeiro contará com três etapas/fases: etapa I- para crianças com seis anos, II- para crianças com sete anos e III- voltado para crianças com oito anos, enquanto o segundo ciclo, será constituído pela terceira e quarta séries. O segundo segmento será organizado pelo sistema seriado de quinta a oitava séries.

Ressaltamos que a proposta adota para esse segundo ciclo e para todo o segundo segmento como um todo, um sistema misto, utilizando ao mesmo tempo a denominação série e ciclo, com critérios de retenção ou promoção para os mesmos. Com relação ao tempo para a conclusão do ensino fundamental, a proposta não esclarece a adoção de sete anos para o desenvolvimento do mesmo, já que de acordo com a LDB esse período seria de no mínimo oito anos.

No que se refere ao avanço dos alunos no decorrer das etapas e dos ciclos, como citado acima, a proposta adota critérios diversificados para cada um deles. No primeiro, não há a possibilidade de retenção ou promoção entre as três etapas acima citadas, ao seu término o ingresso no segundo ciclo é automático. A partir daí, mantém-se o segundo ciclo com a terceira e quarta série, com a possibilidade de promoção ou retenção. No segundo segmento a organização da escolaridade segue esses mesmos critérios.

Segundo a nova proposta, com a adoção dessa nova estrutura curricular, serão reduzidos os índices de repetência e evasão escolar. Conseqüentemente o tempo médio para a conclusão do ensino fundamental será reduzido. Para isso, também serão criadas classes especiais de aceleração da aprendizagem, com o objetivo de corrigir a distorção do binômio idade/série, assim como, a adoção da recuperação paralela ao longo de todo o ano letivo. Não há uma reflexão a respeito do que a proposta entende como ciclo, assim como uma reflexão sobre avaliação como verificamos em Niterói.

O “Serviço de Estatísticas Educacionais”, citado nos objetivos e metas, manterá constante monitoramento dos “diversos misteres técnico-pedagógicos” (PMEM, 2001), com o objetivo de manter atualizados os dados em relação ao quadro educacional municipal. Juntamente com isso, serão elaborados constantes relatórios por parte da supervisão e da orientação educacionais, com base em orientações da Secretaria Municipal da Educação. Haverá também um monitoramento do desempenho dos alunos do ensino fundamental com base nos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e de outros critérios de avaliação educacional. É necessário ressaltar que esses critérios não estão explicitados na proposta.

O PMEN ressalta diversos fatores negativos dentro do sistema de ensino de Nilópolis. Entre eles, o elevado índice de repetência, principalmente nas séries iniciais. Conseqüentemente há um inchaço das matrículas, ocasionando uma alta distorção entre a idade e a série na qual os alunos deveriam estar matriculados. Isso tudo, leva a uma média de 10,4 anos para completar o que deveria ser realizado em oito na conclusão do ensino fundamental. Sendo assim, os gastos com o sistema de ensino aumentam, o que prejudica o atendimento da demanda como um todo. Entretanto, a proposta apenas aponta os objetivos a serem alcançados, dando clara alusão à questão estatística dos números da evasão escolar e da repetência, sem mencionar como esse processo se dará na prática educativa, como pode ser visto na proposta de Niterói.

A proposta de Nilópolis mostra-se preocupada com o oferecimento de uma educação cidadã quando cita o artigo 32 da LDB de 96, em relação ao aprendizado da leitura, escrita e cálculo como um dos pilares para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de relacionar-se com o meio político e social.

Sendo assim, a partir da efetiva implementação do que está reformulado na sua nova proposta pedagógica e na estrutura de organização curricular, com a implementação do

sistema de ciclos, o município de Nilópolis busca uma gestão pedagógica mais participativa, o aumento significativo da qualidade de ensino, redução dos altos índices de repetência e evasão escolar e finalmente, a redução dos custos com o sistema de ensino.

Entretanto, podemos perceber que ao mesmo tempo em que a proposta mostra-se preocupada com uma gestão participativa das comunidades escolares, não proporciona a mesma a possibilidade de tempo hábil para o debate a respeito do novo documento curricular a ser implementado, como no caso de Niterói. Nesse sentido, podemos nos remeter a Freitas (2004), quando o autor denuncia a imposição, de cima para baixo, das novas políticas públicas de educação dos anos de 1990.

Com relação a questão da avaliação, em nenhum momento o PMEN cita como esse processo acontecerá nas práticas pedagógicas e nem em que concepções estão embasadas, como verificamos no documento de Niterói. Portanto, entendemos que essa é lacuna que pode dar margem a uma avaliação informal (Freitas 2004), por parte dos professores, na medida em que os mesmos desconhecem os princípios da nova proposta. Assim, essa nova reformulação pode atuar de modo a aumentar o processo de exclusão escolar dentro do sistema.

Portanto, de acordo com Luckesi (1996), o educador comprometido com uma prática social voltada para a transformação não pode agir de forma impensada e inconsciente com a realidade educacional em que está inserido. Seus passos e decisões devem ser guiados por decisões claras e explícitas. A avaliação, inserida nesse contexto, deve ser uma ação altamente repensada, no sentido de uma reflexão política, buscando a participação democrática de todos os envolvidos nesse processo.

IV Considerações em relação às políticas de implementação de ciclos

É necessário ressaltar que as iniciativas de adoção dos ciclos demandam uma análise de sua concepção e do contexto educacional e político em que foram implantadas. Nesse sentido, elas podem avançar tanto no sentido de uma educação de qualidade, quanto se situar num conceito conservador, atuando como ferramenta do processo de exclusão das camadas populares. Como nos alerta Freitas (2004), as políticas de implantação de ciclos precisam estar atentas para não funcionarem como mais um agente de exclusão e mascarar a realidade educacional por meio das estatísticas.

Devemos alertar, para o risco da reprovação ser mantida, mesmo que de maneira disfarçada, dentro da proposta dos ciclos. Nota-se nas propostas de São Paulo e na primeira reformulação da proposta de Niterói em 1999, uma menção da série como uma das referências para a organização da escolaridade. Desse modo, torna-se evidente a dificuldade de transição do sistema seriado para a proposta dos ciclos, que se reflete tanto na forma de pensar, quanto de trabalhar dos envolvidos no processo educacional. Entretanto, vemos importantes avanços em se repensar a implementação dessas políticas, como é o caso de Niterói e de Minas Gerais, com a iniciativa do debate por parte de todo o corpo escolar, visando um melhor entendimento sobre essas políticas, na busca da melhoria da qualidade da educação.

Quanto a avaliação, esta não pode constituir-se como um julgamento de valores na manutenção de um processo seletivo. A avaliação deve destina-se a um processo de inclusão, na medida em que procura diagnosticar os pontos de defasagem dos alunos, sempre na busca de suas melhorias e avanços progressivos. Nesse sentido, buscar a “verdadeira” inclusão dos excluídos, com vista a uma sociedade mais justa e igualitária.

V Referências Bibliográficas

- BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo, USP, v.15, n.42, p.105-142, 2001.
- BELO HORIZONTE. Escola Plural – Proposta Político Pedagógica. Rede Municipal de Educação, 1994, 2ª edição da 1ª versão.
- DALBEN, A. I. (coordenação geral). Avaliação da implementação do projeto-político pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte, UFMG/FaE/GAME, 2000
- DURAM, M.C.G; ALVES, M.L; FILHO, J.C.P. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, n.124. Jan./Abr. 2005.
- ESTEBAN, Maria Teresa. (org) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, Ed DP&A, 2003, 5ª ed.
- FERNANDES, C. Promoção Automática na década de 1950 – uma revisão bibliográfica na RBEP. Brasília, *RBEP* V.81, n.197, p.76-88jan., /abr.2000.
- FERNANDES, C. e FRANCO, C. Séries ou Ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- _____. A organização da escolaridade em ciclos pode contribuir para uma melhor qualidade de ensino? *Revista EDEMAIS*, ano VII, p.12-15, setembro/2002.

FERNANDES, C. *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. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO, 2003.

FME, Fundação Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo*, Niterói, 1999.

_____. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói* (Documento Preliminar), Niterói, 2007.

FRANCO, C. FERNANDES, C. BONAMINO, A. *Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios*. In; Candau, V. (org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000, pp.167-188.

FREITAS, L. C. *Ciclos, Seriação e Avaliação*. São Paulo, Ed. Moderna, 2004.

FREITAS, L. C. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. *Educação & Sociedade*. v.25 n.86 Campinas abr. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAINARDES, J. *A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades*. *RBEP*, Brasília, v.79, n.192, maio/ago. 1998.

PENIN, S. T. de S. *Qualidade de ensino e progressão continuada*. In: In: Krasilchik (org.) *USP fala sobre educação*. São Paulo, FEUSP, 2000, pp.23-33.

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

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre, Ed. ArtMed, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *Texto Síntese: Inovações no Ciclo Básico: Avaliação de Impacto*, 1996.

SME, Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Nilópolis*, 2005.

SOUZA, C.P; DEPREBITERES, L; FRANCO, M.L.P.B; SOUZA, S.Z.L.S. *Avaliação do Rendimento Escolar*. In: SOUZA, C.P. (Org). São Paulo. Papyrus Editora, 2001.

VI Anexos

Anexo (01): Tabela da organização da escolaridade dos municípios do Estado do Rio de Janeiro em relação à proposta de ciclos.

| Municípios | Seriado | Ciclos de Alfabetização | Ciclo nos primeiros 4 ou 5 anos do Ensino Fundamental | Ciclo em todo o Ensino Fundamental |
|-------------------------------|---------|-------------------------|---|------------------------------------|
| 1. Angra dos Reis | X | | | |
| 2. Aperibé | X | | X | |
| 3. Araruama | X | | | |
| 4. Areal | | | | X |
| 5. Armação dos Búzios | X | | | |
| 6. Arraial do Cabo | X | | | |
| 7. Barra do Pirai | X | | | |
| 8. Barra Mansa | X | X | | |
| 9. Belford Roxo | X | | | |
| 10. Bom Jardim | X | | | |
| 11. Bom Jesus de Itabapoana | X | | X | |
| 12. Cabo Frio | X | X | | |
| 13. Cachoeiras de Macacu | X | X | | |
| 14. Cambuci | X | X | | |
| 15. Campos dos Goytacazes | X | | | |
| 16. Cantagalo | X | | X | |
| 17. Comendador Levy Gasparian | X | | | |
| 18. Carapebus | X | | | |
| 19. Cardoso Moreira | X | | X | |
| 20. Carmo | X | | | |
| 21. Conceição de Macabu | X | | | |
| 22. Casimiro de Abreu | X | X | | |
| 23. Cordeiro | X | | X | |
| 24. Duas Barras | X | | X | |

| | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|
| 25. Duque de Caxias | X | X | | |
| 26. Engenheiro Paulo de Frontin | X | | | |
| 27. Guapimirim | X | X | | |
| 28. Iguaba Grande | X | | | |
| 29. Itaboraí | X | | | |
| 30. Itaguaí | X | | | |
| 31. Itaperuna | X | | X | |
| 32. Italva | X | | | |
| 33. Itaocara | X | X | | |
| 34. Itatiaia | X | | | |
| 35. Japeri | X | | | |
| 36. Laje do Muriaé | X | | X | |
| 37. Macaé | X | | | |
| 38. Macuco | X | | | |
| 39. Magé | X | | | |
| 40. Mangaratiba | X | X | | |
| 41. Maricá | | | | X |
| 42. Mendes | X | X | | |
| 43. Mesquita | X | X | | |
| 44. Miguel Pereira | X | X | | |
| 45. Miracema | X | | | |
| 46. Natividade | X | | X | |
| 47. Nilópolis | X | X | | |
| 48. Niterói | | | | X |
| 49. Nova Friburgo | X | X | | |
| 50. Nova Iguaçu | X | X | | |
| 51. Paracambi | X | X | | |
| 52. Paraíba do Sul | X | X | | |
| 53. Paraty | X | X | | |
| 54. Paty do Alferes | X | | | |
| 55. Petrópolis | X | X | | |
| 56. Pinheiral | X | X | | |
| 57. Pirai | X | X | | |
| 58. Porciúncula | X | | X | |
| 59. Porto Real | X | X | | |
| 60. Quatis | X | X | | |
| 61. Queimados | X | X | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| 62. Quissamã | | | | X |
| 63. Resende | X | | | |
| 64. Rio Bonito | X | | X | |
| 65. Rio Claro | | | | X |
| 66. Rio das Flores | X | X | | |
| 67. Rio das Ostras | | | | X |
| 68. Rio de Janeiro | | | | X |
| 69. Santa Maria Madalena | X | | X | |
| 70. Santo Antônio de Pádua | X | | | |
| 71. São Fidélis | X | | | |
| 72. São Francisco de Itabapoana | X | | | |
| 73. São João de Meriti | | | | X |
| 74. Saquarema | X | X | | |
| 75. São Pedro da Aldeia | X | X | | |
| 76. Sumidouro | X | X | | |
| 77. São Gonçalo | X | | X | |
| 78. São José de Ubá | X | | X | |
| 79. São Sebastião do Alto | X | | | |
| 80. Seropédica | X | X | | |
| 81. São João da Barra | | | | X |
| 82. São José do Vale do Rio Preto | X | | | |
| 83. Sapucaia | X | | | |
| 84. Silva Jardim | X | X | | |
| 85. Trajano de Moraes | X | | X | |
| 86. Tanguá | X | | | |
| 87. Três Rios | X | | | |
| 88. Teresópolis | X | | | |
| 89. Varre-Sai | X | | X | |
| 90. Vassouras | X | | | |
| 91. Valença | | | | X |
| 92. Volta Redonda | X | | | |
| Total: 92 | | | | |



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : _____

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : _____

ORIENTADOR : _____

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: _____

Nota : _____

Considerações:

Segundo avaliador :

Professor orientador : _____

Nota: _____

Considerações:

Terceiro avaliador :
Professor da disciplina Monografia II: _____

Nota : _____

Considerações:

RESULTADO FINAL

| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Avaliador 3 | Pontos | Nota final |
|-------------|-------------|-------------|--------|------------|
| | | | | |

Rio de Janeiro, _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Leonice da Silva Costa (20031351050)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: As concepções de avaliações presentes nas propostas de ciclos.

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Claudia Fernandes

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Maria Elvira Viana Souza

Nota: 9,0

Considerações:

O texto da aluna Leonice está bem escrito, suas idéias estão coerentes e seguem um roteiro bem delineado. Acredito que este estudo tenha trazido acréscimos de conhecimentos para a autora já que para a área acadêmica de Pedagogia, não resta a menor dúvida quanto ao tema de um tema relevante e atual para questões que estão postas. Senti falta apenas de mais aproximações e diferenças entre as propostas de ciclos apresentadas; de maior aprofundamento sobre o estudo de Esteban, já que ela é uma das autoras apontadas e de mais considerações - onde se critica, problematiza etc - ao final.

A aluna está aprovada e felicito-lhe por essa nova etapa de sua vida ou por essa conquista.

DATA: 10/12/2007

Assinatura: Maria Elvira V. Souza

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Claudia de O. Fernandes

Nota: 10.0

Considerações:

O trabalho é fruto de longo tempo de estudo, a partir de orientações de caráter científica.

Fornece uma vasta pesquisa bibliográfica e analisa as políticas a luz do conceito de avaliação.

O trabalho está bem cuidado e cumpre as exigências necessárias para uma monografia.

Data: 03/12/2007

Assinatura: Claudia de O. Fernandes

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: 9,5

Considerações:

O trabalho contém os principais elementos de uma monografia.

Data: 12-12-07

Assinatura: Janaina S.S. Menezes

| RESULTADO FINAL | | | |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|
| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Avaliador 3 | Média final |
| 9,0 | 10,0 | 9,5 | 9,5 |