

Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída

SANDRA ZÁKIA SOUSA

As políticas de ciclos implantadas no Brasil, com maior intensidade a partir dos anos 1990, representam uma nova lógica de organização do trabalho escolar e se apresentam com o propósito de democratização do ensino, buscando impactar na permanência do aluno na escola e na melhoria do desempenho escolar.

Impõem, para sua concretização, redirecionamento de concepções tradicionalmente dominantes na escola e reordenamento de suas práticas. Nesse processo, a avaliação, dentre as atividades escolares, ganha destaque, pois sobre ela incidem, com maior visibilidade, expectativas de mudanças em suas finalidades e formas.

No desenvolvimento deste texto, o propósito é analisar como vem se construindo essa relação, ou seja, como tais expectativas vêm se concretizando, recorrendo a resultados de pesquisas que buscaram caracterizar e apreciar a implementação dos ciclos em diversos contextos do território nacional, destacando as contribuições que trazem elementos para compreender possíveis transformações ocorridas nas propostas e práticas avaliativas.

Retomo escritos anteriores de minha autoria (Sousa, 1994, 2000) acerca de tendências dominantes nas práticas de avaliação escolar e contribuições presentes na literatura que visam contribuir para redirecioná-las. Essas referências visam demarcar em que terreno as políticas de ciclos se assentam, a fim de que possamos explorar as intrincadas relações entre ciclos e avaliação. Antecedendo tais considerações, apresentam-se alguns dados que permitem aquilatar como se distribuem as escolas e as matrículas em ciclos pelo território nacional.

Ciclos: abrangência no território nacional

Os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 permitem situar como a implantação de ciclos no Ensino Fundamental vem se dando no Brasil, indicando sua distribuição regional, considerando tanto o número de escolas como o de matrículas. Observa-se que são discriminadas escolas e matrículas em ciclos, séries e, em alguns casos, há a combinação de ciclos e séries, o que usualmente ocorre quando os ciclos abrangem exclusivamente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Ensino Fundamental – Escolas em redes estaduais e municipais por forma de organização / Brasil e regiões/2005

	Total	Ciclos		Ciclos/ Séries		Séries	
	n	n	%	n	%	n	%
Brasil	143.991	17.603	12,2	12.253	8,5	114.135	79,3
Norte	22.839	148	0,6	540	2,4	22.151	97
Nordeste	68.363	2.614	3,8	2.185	3,2	63.564	93
Sudeste	29.673	12.913	43,5	7.774	26,2	8986	30,3
Sul	16.589	1.378	8,3	1.068	6,4	14.143	85,3
Centro-Oeste	6.527	550	8,4	686	10,5	5.291	81,1

Fonte: MEC/Inep (Dados coletados por Alavarse, 2007).

Esses dados permitem afirmar que a quase totalidade das escolas públicas continua com uma organização seriada, correspondendo a quase 80% dos estabelecimentos de ensino. As regiões Norte e Nordeste têm praticamente a totalidade das escolas com esse tipo de organização, com 97% e 93% das escolas, respectivamente. Também é expressivo o percentual de escolas seriadas no Sul e no Centro-Oeste.

Em contrapartida, evidenciam-se a predominância de escolas em ciclos e a combinação ciclos/séries na Região Sudeste (20.687 estabelecimentos), que responde por aproximadamente 70% das escolas do país com esse tipo de organização (29.856 estabelecimentos). Há que registrar que tal configuração da Região Sudeste tem uma participação dominante dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que respondem por aproximadamente 80% dos estabelecimentos de ensino que se organizam em ciclos ou combinam ciclos/séries. O total de escolas públicas de São Paulo é de 10.212, e dessas 8.281 organizam-se em ciclos e 283 combinam série e ciclos, ou seja, apenas 16% dos estabelecimentos não alteraram no todo ou em parte sua organização. Minas Gerais possui 11.656 escolas, dessas 3.740 organizam-se em ciclos, 3.773 em ciclos e séries e 4.143 em séries, o que equivale a 36% de escolas que não implantaram ciclos.

Os dados de matrícula apresentados na Tabela 2, como esperado, reiteram essa constatação.

Esses dados corroboram a configuração já evidenciada quanto ao predomínio de escolas seriadas no Brasil, e novamente os altos percentuais estão nas regiões Norte e Nordeste, seguidas pelas regiões Sul e Centro-Oeste. É na Região Sudeste que se encontra em grande número escolas não-seriadas, que possuem 80% de suas matrículas em ciclos ou ciclos/séries.

Nota-se ainda que, apesar de o maior número de alunos matriculados no Brasil estar em escolas seriadas, o percentual de matrículas nesse regime sofre uma significativa redução quando comparado com o percentual de escolas seriadas, registrado na Tabela 1. Enquanto o número de escolas seriadas representa 79,2% do total de escolas do país, as matrículas seriadas representam 61,4%.

Tabela 2 – Ensino Fundamental – Matrículas em redes estaduais e municipais por forma de organização / Brasil e regiões/2005

	Total	Ciclos		Ciclos/ Séries		Séries	
	n	n	%	n	%	n	%
Brasil	30.132.064	6.443.038	21,4	5.190.459	17,2	18.498.567	61,4
Norte	3.241.546	63.178	1,9	370.275	11,4	2.808.093	86,7
Nordeste	10.185.782	451.767	4,4	893.670	8,8	8.840.345	86,8
Sudeste	10.739.468	5.382.941	50,1	3.305.598	30,8	2.050.929	19,1
Sul	3.879.791	370.926	9,6	295.544	7,6	3.213.321	82,8
Centro-Oeste	2.147.207	174.226	8,1	327.255	15,2	1.645.726	76,7

Fonte: MEC/Inep (Dados coletados por Alavarse, 2007).

Na Tabela 3 há dados que permitem discriminar o número de escolas por dependência administrativa, considerando todas as escolas do país de Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Escolas por dependência administrativa e forma de organização / Brasil/2005

	Formas de organização							
	Total de escolas		Séries		Ciclos		Ciclos e Séries	
Dependência administrativa	n	%	n	%	n	%	n	%
Federal	42	0	39	92,9	3	7,1	0	0
Estadual	29.639	18,2	16.930	57,1	7.256	24,5	5.453	18,4
Municipal	113.950	70,0	96.803	85,0	10.347	9,1	6.800	6,0
Particular	19.096	11,7	18.658	97,7	384	2,0	54	0,3
TOTAL	162.727	----	132.430	81,4	17.990	11,1	12.307	7,6

Fonte: MEC/Inep (Dados coletados por Alavarse, 2007).

Como se vê, a inclusão de dados relativos às escolas federais e particulares não altera a constatação anterior do predomínio de escolas seriadas no país, até mesmo porque essas, em quase sua totalidade, não vêm adotando o regime de ciclos. Também indicam a predominância de atendimento no Ensino Fundamental em estabelecimentos públicos, majoritariamente das redes municipais. No entanto, quando se busca identificar onde vem sendo adotado o regime de ciclos ou ciclos/séries, contata-se sua incidência em redes estaduais.

Seguem-se, na Tabela 4, dados relativos ao atendimento no Ensino Fundamental por dependência administrativa, considerando as matrículas em séries, ciclos e séries/ciclos.

Tabela 4 – Ensino Fundamental – Matrículas por dependência administrativa e forma de organização / Brasil/2005

	Formas de organização							
	Total de escolas		Séries		Ciclos		Ciclos e Séries	
Dependência administrativa	n	%	n	%	n	%	n	%
Federal	25.728	0,1	24.254	94,3	1.474	5,7	0	0
Estadual	12.145.494	36,2	5.965.710	49,1	3.428.075	28,2	2.751.709	22,7
Municipal	17.986.570	53,6	12.532.857	69,7	3.014.963	16,8	2.438.750	13,6
Particular	3.376.769	10,1	3.220.602	95,4	143.393	4,2	12.774	0,4
TOTAL	33.534.561	----	21.743.423	64,8	6.587.905	19,7	5.203.233	15,5

Fonte: MEC/Inep (Dados coletados por Alavarse, 2007).

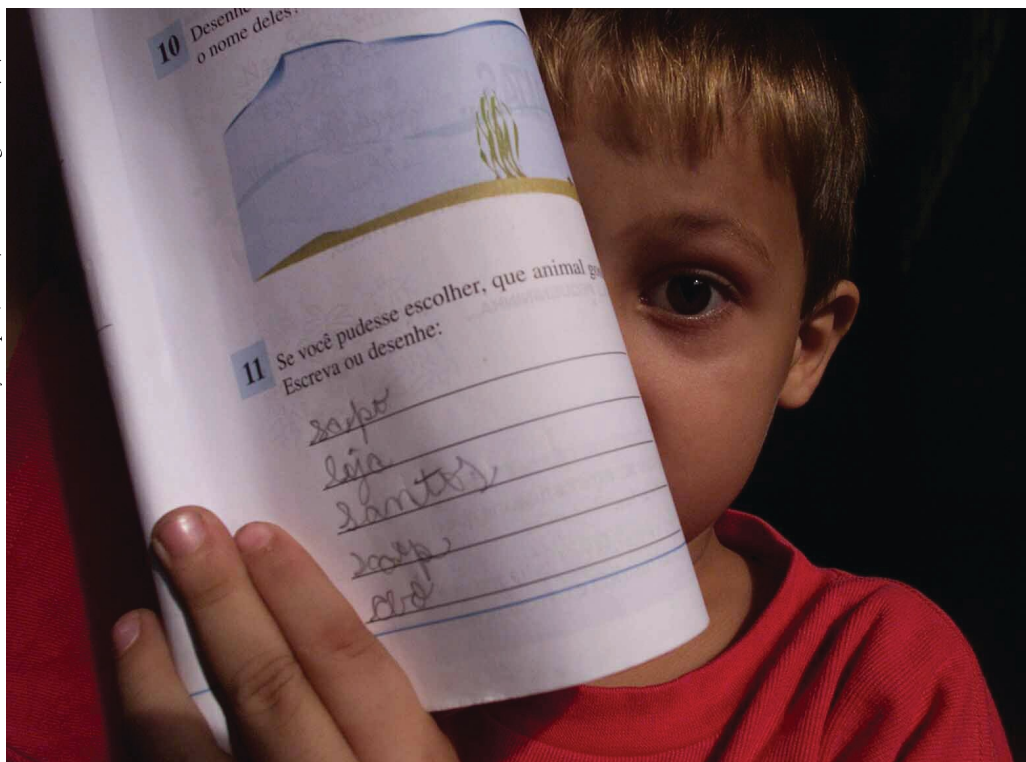
Os dados de matrícula, ao tempo que reiteram a predominância do atendimento seriado, particularmente nas escolas federais e particulares, indicam que o percentual de alunos atendidos em ciclos e em combinação ciclos/séries é superior ao de estabelecimentos de ensino, certamente em decorrência do tamanho das escolas estaduais que adotam ciclos, as quais abrigam um contingente maior de alunos. Observando-se o total de matrículas em ciclos e em ciclos/séries nas redes estaduais e municipais, têm-se, respectivamente, 6.179.784 e 5.453.713 matrículas, o que confirma serem as escolas municipais de tamanho menor que as estaduais.

Esses dados certamente mereceriam diferentes matizes de análise caso fossem consideradas as diversas propostas que vêm sendo implementadas sob a denominação ciclos, nos estados e municípios. Como explorado em Sousa & Alavarse (2003), ciclos é um conceito em construção, e uma análise mais detalhada indica diversidade em sua compreensão, bem como no modo como vêm sendo conduzidas as políticas nos sistemas de ensino que o implantaram.

Características dominantes nas práticas avaliativas

Desde a publicação do relatório Coleman (1966), estudo realizado com milhares de alunos norte-americanos, que enfatizou o peso das características socioeconômicas e culturais dos alunos no desempenho escolar, conduzindo a pouca valorização dos fatores internos à escola como condicionantes desse desempenho, muitas outras pesquisas foram conduzidas com o propósito de investigar as escolas, procurando apreender propostas e práticas que possam contribuir para relativizar o peso das variáveis externas nos resultados escolares.

Para além de se compreender o peso dos condicionantes socioeconômicos, do ambiente sociocultural, há o reconhecimento de que o fracasso escolar é também expressão do modo como está estruturada e organizada a escola, o que impõe olhar criticamente suas regras, seus rituais, suas práticas; enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem.



Aluno da cidade de Santos (SP) mostra palavras que tentou escrever com o auxílio da mãe.



Aluno escreve a lápis o ditado de palavras durante aula em uma escola pública de São Paulo.

No Brasil, particularmente a partir dos anos 1980, é emergente na pesquisa educacional um movimento de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, procurando-se desvelar seus mecanismos internos, sob a crença de que ao tempo em que expressam relações de dominação contêm possibilidades emancipadoras.

Aí se inserem as pesquisas realizadas em diferentes estados e contextos brasileiros, voltadas para caracterizar e analisar como a avaliação da aprendizagem é vivenciada na escola, tendo como alvo aclarar seu significado, com vistas a contribuir na proposição de alternativas de ação viabilizadoras da democratização do ensino.¹

Ao analisar as informações e apreciações apresentadas nesses estudos, o que se observa é uma grande similaridade nos resultados, o que nos autoriza a falar em uma “cultura avaliativa” que está fortemente impregnada nas organizações escolares, direcionando expectativas e práticas dos professores e outros profissionais da educação, dos alunos e dos pais.

Foi recorrente a denúncia de que, tal como tendencialmente vivenciada, a avaliação se confunde com procedimentos de medida, de verificação do rendimento escolar, que resultam na atribuição de um conceito ou nota ao aluno, tomados como referência para decisão quanto à promoção ou não para a série ou ciclo subsequente. Os resultados constatados por meio dos procedimentos de testagem não são interpretados com vistas a gerarem possíveis alterações ou redirecionamentos nas propostas de trabalho, não se traduzindo, portanto, em decisões e práticas viabilizadoras do aprimoramento do trabalho escolar.

A aprovação/reprovação ganha centralidade nas relações entre professores, alunos e pais, sendo foco das preocupações não a aprendizagem, mas as notas obtidas, o número de pontos ou o conceito necessário para “passar”. Esses resultados, tratados sem articulação com o processo de ensino, não se constituem em subsídios para definição de diretrizes e procedimentos de ação, caracterizando-se como produto de um ritual que, apesar de ocupar grande parte do tempo do trabalho escolar, torna-se improdutivo do ponto de vista pedagógico.

Vale ainda observar que a avaliação tem sido utilizada, via de regra, como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais do aluno. Com a pretensão de se conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção da submissão e adequação a padrões e normas comportamentais, sendo punido o aluno “desobediente”, com baixos conceitos, que podem levá-lo à reprovação ou até ao convencimento de que é incapaz de adaptar-se à escola.

O que se mostra por meio das práticas avaliativas é que a escola, em vez de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e, conseqüentemente, interessantes para os alunos, se organiza a partir de expectativas que não levam em conta as suas características como grupo social, servindo à exclusão, da escola, daqueles oriundos da classe trabalhadora, pois são eles que mais se distanciam

das normas e regras estabelecidas. Assim, sob uma aparente seleção técnica realiza-se uma seleção social, com conseqüências na auto-imagem e auto-estima dos alunos. A avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutiva pedagogicamente e injusta socialmente.

A essas denúncias corresponderam propostas de avaliação, respaldadas em concepções potencialmente capazes de contribuir para enfrentar o desafio de democratização do ensino.

O compromisso anunciado nessas propostas é o de construção de uma escola de qualidade para todos, que supõe, essencialmente: o compromisso de seus integrantes com a permanência das crianças que nela ingressam e com o seu processo de desenvolvimento; a organização de um trabalho que viabilize e estimule a apropriação e a construção do conhecimento e a formação do sujeito social; o estabelecimento de relações de poder compartilhadas, privilegiando-se o trabalho coletivo e cooperativo entre os profissionais da escola, alunos e comunidade.

Perspectivas visando à re-significação da avaliação

Tendo como horizonte essa compreensão de qualidade do trabalho escolar, são propostas perspectivas de avaliação que a concebem como um meio de gerar informações sobre o processo educacional, apoiando decisões sobre as intervenções e redireções necessárias para concretização do projeto pedagógico.

Configura-se a avaliação como uma prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar. É com base na observação, na análise, na reflexão crítica sobre a realidade, pelos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, que se estabelecem as necessidades, prioridades e propostas de ação. Daí a dimensão educativa da própria avaliação, gerando continuamente novas evidências, desafios e necessidades em relação ao contexto escolar.

Avaliar o contexto escolar extrapola a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como a atuação do professor e a de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade e até a própria sistemática de avaliação. Ou seja, implementar a avaliação institucional, tendo o projeto pedagógico da instituição como referência.

Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural.

Sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, é ressaltada sua dimensão formativa, direcionada a diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Portanto, seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma finalidade eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação.

Tal concepção de avaliação, desde meados da década de 1980, vem ganhando cada vez mais espaço na literatura da área, bem como vem sendo debatida com os profissionais da educação atuantes na escola. No entanto, os estudos têm evidenciado que tal produção não tem tido força para redirecionar a tendência dominante nas concepções e práticas de avaliação em nossas instituições escolares.

A construção de um novo significado para a avaliação necessariamente impõe sua articulação com um movimento de constituição de uma nova escola, o que supõe:

incidir na produção de inovações que possam contribuir para estabelecer uma ruptura com as invariantes organizacionais dos estabelecimentos de ensino que se exprimem por modalidades estandardizadas e compartimentadas de organizar os espaços (a sala de aula), o tempo (a aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos alunos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário). Estas invariantes induzem modalidades de ação que repousam em crenças e representações há muito interiorizadas, a partir de um processo de “naturalização” da instituição escolar, que torna familiar esta realidade, dificultando o seu questionamento crítico. Esta visão “naturalizada” da escola tende a ocultar que a organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma “invenção” histórica que admite diferentes futuros possíveis. (Canário, 1999, p.278-9)

Com a implantação de formas de organização do trabalho escolar que apontam em direção à ruptura com a idéia de seriação, enraizada na tradição escolar, são colocados em questão modos, relações e dinâmicas impregnados nas concepções e práticas dos agentes escolares, que são expressão dos valores que norteiam o trabalho escolar. É o caso das políticas de ciclos que demandam, para sua viabilização, além de condições objetivas de trabalho, um confronto com a *cultura dominante* nas instituições. É nesse arcabouço que se situam quaisquer intentos concernentes a transformação das finalidades e procedimentos de avaliação escolar.

Ciclos e avaliação

A implantação de ciclos no Brasil, como alternativa de reorganização do Ensino Fundamental, tem sido respaldada em argumentos que o situam como alternativa que potencializa a democratização do ensino, a despeito de diferenças que podem ser identificadas nas formulações das redes de ensino que os implementaram. Ainda que uma organização seriada de ensino não resulte necessariamente em uma concepção excludente de escolarização, tende, até mesmo por suas origens e dinâmicas arraigadas nas concepções dos agentes escolares e nas práticas vigentes nos sistemas de ensino, a induzir processos classificatórios, seletivos e de naturalização das desigualdades que não convergem para o propósito da democratização.

A implantação dos ciclos, ao prever uma organização do trabalho escolar em novas bases, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como

uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, como sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados com base nas relações que estabelece com o mundo e com outros seres humanos.

A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se à noção de conhecimento como algo estático, que se traduz em um rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e socioculturais dos alunos, o que tem resultado, historicamente em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam.

O que está em questão é a constituição de uma escola que se pautar pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo-se com a noção, tradicionalmente assimilada, de que a sua finalidade é transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas por todos os alunos, mas que, “já se sabe”, nem todos têm condições de dominá-las (profecias auto-realizadoras), nos tempos e nas condições preestabelecidas, convivendo-se, assim, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar.

Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é “abalada” com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo. O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida como processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos.

O horizonte que se impõe com ciclos é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar.

Parece, no entanto, estar a escola resistindo a uma transformação. Mesmo nos sistemas de ensino que organizaram seus currículos em ciclos, rompendo com a organização seriada anual, usualmente adotando novas regulamentações acerca da avaliação de alunos, contemplando, sob diferentes denominações, a idéia de progressão na trajetória escolar, parece ainda ser dominante, embora incoerente com a própria noção de ciclos e progressão, a prática da avaliação com finalidade seletiva e classificatória. Ao comentar sobre qualidade de ensino e permanência do aluno na escola pública, Beisiegel (2005, p.164), referindo-se aos sistemas públicos paulistas, assinala que:

as reações contrárias ao novo regime têm sido muito fortes entre professores, pais de alunos, jornalistas e políticos, inclusive de partidos de oposição. A impos-

sibilidade de reprovação vem sendo apresentada como uma das principais razões dessas resistências.

O comportamento é, seguramente, paradoxal. Exige-se a melhoria da qualidade do ensino, combate-se a exclusão das classes populares; mas ao mesmo tempo, recusa-se a validade de um regime de organização de estudos que assegura a permanência do aluno no curso [...] Seguramente é mais fácil reprovar e excluir o aluno que tem dificuldades de aprendizado do que aprender a trabalhar com ele [...] Defende-se a democratização, mas recusam-se as suas conseqüências. E entre essas conseqüências intrínsecas à democratização inclui-se, sobretudo, a própria presença das crianças e dos jovens das classes populares na escola.

Contribuições de outros estudos realizados no Brasil sugerem que tal constatação pode ser extrapolada para outros sistemas de ensino que implantaram ciclos. Buscar elementos nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em diferentes contextos e redes escolares ajuda a compreender as interações que vêm sendo construídas pelas escolas com as políticas de ciclos ao tempo que subsidiam indicações em direção a propostas e práticas que contribuam para tornar realidade uma escola conseqüente com a viabilização do direito de todos à educação.

Para tanto, tomo como principal referência o *estado do conhecimento* intitulado *Ciclos e progressão escolar no Brasil* (Sousa & Barretto, 2004),² relativo a publicações acadêmicas divulgadas no período 1990 a 2002. A referida pesquisa abrange diferentes focos de mapeamento e análise acerca do tema; no entanto, neste texto serão retomadas as considerações concernentes à avaliação.

Um primeiro aspecto a destacar é que, dos 108 textos que foram resumidos³ e que integram o relatório de pesquisa, correspondentes a 117 títulos publicados no período, 54% fazem referência explícita ao tema da avaliação da aprendizagem. Essa constatação permite evidenciar a centralidade que assume a transformação da avaliação como condição mesma de tornar realidade uma perspectiva de escola inclusiva que está posta com as políticas de ciclos.

Consultando as ponderações e constatações acerca da avaliação da aprendizagem no contexto de ciclos, oriundas dos estudos divulgados, notam-se aspectos recorrentes, a seguir destacados:

- a organização do ensino em ciclos vem confrontar complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão, que perpassam todas as instituições sociais, como a escola, e demandam alterações no sistema escolar e nas diversas dimensões do processo didático, dentre essas nos processos de avaliação e nos mecanismos de retenção e reprovação;
- a avaliação é apontada como um dos principais fatores da produção da repetência no interior da escola, constituindo-se no principal mecanismo de legitimação do fracasso escolar;
- mudar as finalidades a quem vem servindo a avaliação – discriminar, classificar, selecionar – é condição para superação do regime seriado; o de-

safio é vivenciá-la como um processo formativo que subsidie a tomada de decisões e a melhoria da qualidade do ensino; a avaliação deve ser contínua, informando a evolução do educando em relação à sua aprendizagem e aos objetivos propostos, abrangendo, também, uma apreciação do trabalho desenvolvido pelo conjunto da escola; a avaliação deve ser percebida como um processo de investigação para reorientar o ensino, ajudar o aluno a se conhecer e auxiliar a escola na execução de seu projeto político pedagógico;

- as famílias tendem a ter dificuldade para compreender a organização não-seriada de ensino e manifestam temor de que os filhos passem pela escola sem aprender; consideram que o programa da não-reprovação indica um descaso da escola com seus filhos, o que revela uma incompreensão da lógica da avaliação da proposta;
- a ausência de reprovação gerou nos alunos falta de motivação para os estudos;
- o discurso de professores usualmente expressa uma posição contrária às sucessivas reprovações, evidenciando a defesa da avaliação contínua e formativa; no entanto, ressentem-se do fim das notas e da possibilidade de reprovação ao final das séries, que, entendem, tiraram do professor o controle sobre a disciplina e o desempenho do aluno; a existência de um sentimento de desvalorização da escola e do professor é registrada como decorrente das dificuldades criadas para que se trabalhe sem o poder de controle permitido pela possibilidade de reprovação;
- a resistência de professores é compreendida, em parte, como decorrente da avaliação que fazem da implantação dos ciclos, interpretada como medida que tem por fim redução de custos e dos índices de evasão e reprovação;
- há referências a que o tratamento dado à avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos nos documentos elaborados por Secretarias de Educação tende a enfatizar o “como avaliar”, explorando com menor intensidade os fundamentos para qualificar a aprendizagem;
- há manifestações no sentido de reconhecer que a concepção de série não foi modificada, não tendo havido, na prática, mudança substantiva, mas apenas facilitação para o aluno percorrer a trajetória escolar; também, há registros que indicam maneiras que são encontradas no âmbito da escola para driblar a organização não-seriada, como: remanejamento do aluno, não-oficializado, de uma turma para outra; formação de classes por nível de desempenho, denominadas fracas, médias e fortes; reprovação, caracterizada como abandono ou excesso de faltas do aluno;
- a nota continua sendo o principal referencial da relação professor-aluno-pais.

Os aspectos aqui apontados acerca de ciclos e avaliação sugerem que ainda se tem muito a caminhar para tornar realidade a escola não-seriada, bem como uma perspectiva de avaliação que se coloque a serviço do desenvolvimento de todos os alunos. Maiores avanços na implantação das políticas de ciclos supõem, necessariamente, cotejar a idéia de que todos têm direito a escola e aprendizagem com a naturalização do fracasso escolar, expressa na aceitação da idéia de que nem todos que ingressam na escola têm condições de desenvolvimento, persistente na escola e na sociedade.

Embora a tendência dos estudos seja evidenciar que pouco se caminhou na efetiva implantação da proposta, há referências nas investigações a movimentos que vêm se forjando na escola que contêm positividade: melhoria do autoconceito do aluno ao se eliminar o rótulo de repetente; mobilização de profissionais da escola para discutir alternativas que se mostrem mais adequadas de realização do trabalho; maior permanência dos alunos na escola e regularização do fluxo escolar.

A regularização do fluxo e o aumento do contingente de alunos que conclui o Ensino Fundamental têm sido aspectos tencionados no debate. Há autores que expressam sua preocupação no sentido de que persiste a seletividade escolar, ainda que essa não se concretize de modo dominante pela reprovação e evasão, mas pelo acesso dos alunos ao conhecimento.

Demo (1998) posiciona-se contrário à supressão da reprovação, observando que se corre o risco de promover os alunos sem a devida aprendizagem, levando a escola pública a ser reconhecida como coisa pobre para pobre. Vasconcellos (1999) alerta que o fim da repetência é um avanço, mas para tanto é fundamental existir o compromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos, caso contrário, pode representar “demissão do professor”, descomprometendo-se da tarefa de ensinar. Steinvasher (2000) comenta que, apesar da mudança dos índices de reprovação e regularização do fluxo escolar, a implantação da progressão continuada não reestruturou a organização escolar de forma a garantir a aprendizagem dos alunos, podendo gerar novas formas de exclusão no interior da escola. Também Freitas (2004), ao analisar a política de ciclos, comenta a possibilidade de essa política vir a aprofundar as desigualdades sociais e culturais, à medida que os alunos, marcados pela discriminação e exclusão, passarem pela escola sem uma aprendizagem densa e significativa. A interpretação de Weisz (2000) caminha nessa mesma direção, ao expressar que, com a progressão continuada, as classes continuam divididas entre “os que vão” e “os que não vão”, mas com uma pequena diferença: antes eles eram os que “vão aprender e passar de ano e os que não vão aprender nem passar de ano”, e agora todos “passam de ano”, porém só alguns “vão” aprender.

A avaliação nesse processo de perpetuação da seletividade ocupa lugar de destaque e, caso não seja assumida em seu sentido constitutivo, ou seja, apoiar o desenvolvimento do aluno, pode, em nome da democratização do ensino,

propósito sempre anunciado nas políticas de ciclos, continuar promovendo a sua desqualificação para amplos contingentes da população brasileira (Sousa, 2000).

Os poucos estudos voltados para a análise das relações entre qualidade de ensino e ciclos, focalizando suas eventuais relações com o desempenho dos alunos, entretanto, não têm evidenciado prejuízos no desempenho escolar que possam ser atribuídos à sua implantação, se não por outras razões, possivelmente porque mesmo nas redes que implantaram ciclos ainda persistem muitos traços da organização seriada.

Ferrão et al. (2002), em pesquisa que buscou explorar relações entre políticas de não-repetência e qualidade da educação, por meio de evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99, afirmam que:

Os resultados sugerem a inexistência do efeito depreciativo da qualidade da educação atribuível às políticas de não-repetência em escolas públicas. Ou seja, não se evidenciou que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem é inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que frequentam. Também, não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico, que estudam em escolas com promoção automática, tenham desempenho inferior ao de seus colegas.

Tendo como referência estudos sobre o desempenho de alunos, Franco (2004, p.38) apresenta como uma de suas conclusões a seguinte afirmação:

A evidência disponível não referenda a aflição de políticos e de setores da sociedade que tendem a associar ciclos à deterioração da qualidade. Primeiramente, porque a organização da escolarização em ciclos tem dimensão ainda muito pequena para fazer a diferença, para melhor ou para pior, no Brasil como um todo. Em segundo lugar, porque a deterioração da qualidade havida na 4ª série não se concentrou na parte do sistema educacional organizado em ciclos. Em terceiro lugar, porque a pesquisa que procurou mensurar diretamente o efeito da organização da escolarização sobre a proficiência (Ferrão, Beltrão & Santos, 2002) – que precisa ser considerada com cautela, diante das enormes limitações nos dados disponíveis –, não referenda a associação entre forma de organização e queda de proficiência. Finalmente, porque a pesquisa que procurou mapear o contexto social das escolas organizadas em ciclos (Fernandes, 2003) indica que escolas cicladas foram implantadas em contextos sociais particularmente complicados e com deficiências expressivas, até mesmo em relação a recursos diretamente ligados à concepção de educação inerente a ciclos, como é o caso da estabilidade de equipes docentes.

Alavarse (2007), em investigação que procurou explorar evidências acerca de impactos dos ciclos no desempenho dos alunos, explorou os resultados da Prova Brasil, formalmente denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em relação aos resultados da Prova Brasil 2005, o autor comenta:

nas redes em ciclos, nas quais, mesmo que não haja grandes transformações com respeito à seriação, com o fim ou a atenuação da reprovação, esses ganhos se fazem com menor distorção idade-série e com menor evasão. Isso significa que, infelizmente, num patamar de baixo rendimento, as escolas em ciclos tendem a excluir menos e, pelo reverso, as escolas em séries, nas quais os patamares de exclusão são maiores, sob um discurso de que ali se impediria a queda da qualidade, o que se pode intuir é que com menos alunos – ou com um custo social por conta da reprovação – os resultados não parecem sustentar tais práticas seletivas. (ibidem, p.176)

Quanto ao Saeb, a partir dos dados analisados, Alavarse (2007, p.180) chega à conclusão semelhante, afirmando que “não há indicadores que sustentem que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão na qualidade do ensino”.

Finalizando a exploração dos dados da Prova Brasil e Saeb, Alavarse (2007, p.180) conclui que:

não há indicadores que sustentem que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão na qualidade de ensino. A questão ciclos ou séries? leva-nos, pelos dados apresentados, a recolocar o problema de que a democratização do ensino, entendida como o estabelecimento de determinados patamares de desempenho ainda está colocado em qualquer das formas...

Ao que parece, tendo em conta as contribuições dos estudos, a organização em ciclos tem tido impacto na permanência do aluno na escola e menor distorção idade-série; no entanto, a essa maior permanência na escola não tem correspondido ganhos em aprendizagem de *todos* os alunos, que se revelem em melhoria do desempenho escolar. Enfrentar a seletividade escolar vai além de possibilitar mais tempo de permanência na escola a um maior número de crianças e jovens, supõe incrementar possibilidades de promoção e desenvolvimento de todos os alunos.

Em realidade, as evidências disponíveis sugerem que as propostas de ciclos, em sua implementação, não têm provocado alterações substantivas na lógica de organização do trabalho escolar que se reflita nas práticas educativas, dentre essas na avaliação.

O modo como vem sendo vivenciada a avaliação tende a reiterar concepções e práticas há muito dominantes na escola e, desse modo, pouco tem contribuído para a construção de uma escola inclusiva. O que revelam os estudos que analisaram as experiências em curso é que, em sua essência, as finalidades e formas de avaliação pouco mudaram, mesmo que não se tenha como alvo a decisão de aprovação/reprovação dos alunos. Continua sendo um desafio tornar realidade uma prática avaliativa que se coloque a serviço da qualidade de ensino, que se volte à promoção da aprendizagem de *todos* os alunos. Esses mesmos estudos, no entanto, informam que as bases em que tradicionalmente se assentavam a avaliação estão abaladas, levando a debates e embates no interior da escola. Esse processo, espera-se, talvez possa provocar transformações mais substantivas. Como diz Arcas (2003),

não identificamos ainda uma mudança mais significativa da avaliação, observamos que ela passou a ser o centro dos debates dentro da escola, possibilitando, talvez, que concepções e práticas possam ir, aos poucos, sendo transformadas. Para tanto, não podemos deixar de considerar que as condições de trabalho e de aprendizagem devem ser melhoradas, para que uma avaliação mais formativa possa se efetivar.

O que se quer realçar são as potencialidades geradas com os ciclos, afirmando que seria um retrocesso em termos de democratização do ensino o retorno à seriação. Nesse sentido, reitera-se manifestação de Freitas (2004, p.22):

Com todos os problemas, a progressão continuada e os ciclos são um claro avanço em relação à proposta conservadora da seriação. Ainda é preferível um aluno que, mesmo sem aprender, permaneça do lado de dentro para denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, do que este aluno excluído desta escola e silenciado. Devemos forçar o sistema na direção dos ciclos.

Nesse mesmo sentido, tem-se a posição de Sousa & Barretto (2004), ao afirmarem que dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes, as que introduziram os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar esse propósito, manifestando que:

Ao colocarem em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a educação pública, os ciclos provocam, na escola e na sociedade, um confronto com valores, entre eles, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Remetem a uma concepção de trabalho escolar que tem como crença a possibilidade de desenvolvimento de todos os alunos e como compromisso o combate ao fracasso escolar.

O que se coloca como desafio com a implantação dos ciclos é a realização do propósito da democratização do ensino, há muito anunciado, seja em planos governamentais seja em planos escolares. No plano da escola implica transformações na lógica de sua organização, a qual vem sendo em grande parte sustentada pelo significado usualmente assumido pela avaliação. Vale aqui lembrar a expressão usada por Perrenoud (1999, p.173), “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”. E acrescenta o autor: “Não mexam na minha avaliação! É o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie...”.

Sem dúvida, um processo de desestabilização das tradicionais práticas de avaliação da aprendizagem já se desencadeou nas redes de ensino que implantaram ciclos; resta agora construir, tanto no âmbito das escolas quanto no das políticas educacionais, alternativas de ação que se mostrem capazes de promover a qualidade de ensino. Como diz Mainardes (2001, p.51):

sem o esforço conjunto dos gestores do sistema educacional, das unidades escolares, dos educadores e demais profissionais envolvidos, vinculado aos esclareci-

mentos feitos aos pais e alunos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição de sujeitos.

Nessa perspectiva, Sousa & Barretto (2004) afirmam que para garantir que uma medida potencialmente tão valiosa para assegurar a democratização do ensino, como a introdução dos ciclos, não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível se articular ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e da função que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais em direção à reconstrução da escola pública, para além da análise dos condicionantes intra-escolares. Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar demandam uma análise a fim de que se tenha uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar e dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação.

Notas

- 1 Em relação aos anos 1980 a 1990, ver Sousa (1994); em relação aos anos 1990, ver Barretto & Pinto (2001).
- 2 A pesquisa contou com a participação dos seguintes pós-graduandos em Educação da Feusp: Ocimar Munhoz Alavarise, Andréa Steinvasher, Paulo Henrique Arcas, Alexandre Cândido de Oliveira Campos e Patrícia Moulin Mendonça.
- 3 No caso de textos que foram divulgados pelo autor em mais de um veículo com conteúdo similar, optou-se por elaborar um único resumo, daí não haver 117, mas sim 108 resumos.

Referências bibliográficas

- ALAVARSE, O. M. *Ciclos ou séries: a democratização do ensino em questão*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ARCAS, P. H. *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P. (Coord.) *Avaliação na Educação Básica (1990-1998)*. Brasília: MEC, Inep, Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n.4)
- BEISIEGEL, C. de R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V.; SILVA JUNIOR, C. (Org.) *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v.3, p.271-89.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.6, n.19, p.159-90, abr.-jun. 1998.

FERRÃO, M. E. et al. Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.26, p.47-73, jul.-dez. 2002.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.25, p.30-8, jan.-abr. 2004.

FREITAS, J. C. de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

_____. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2004.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.35-54.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança. In: ESTRELA, N. A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999. p.171-90.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M. (Org.) *USP fala sobre Educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p.34-43.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de. et al. (Org.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003. p.71-96. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica)

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) *Estado do conhecimento – Ciclos e progressão escolar (1990-2002): relatório final*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. (Relatório de Pesquisa).

STEINVASCHER, A. O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7. *Anais...* São Carlos, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.28, n.111, p.83-95, abr.-jun. 1999.

WEISZ, T. De boas intenções o inferno está cheio, ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? *Pátio*, Porto Alegre, ano 4, n.14, p.10-3, ago.-out. 2000.

RESUMO – O texto focaliza implicações das políticas de organização do trabalho escolar em ciclos para a avaliação da aprendizagem, tendo como alvo a democratização do ensino. Toma como referência para essa análise elementos que caracterizam tendências dominantes presentes nas práticas de avaliação de aprendizagem e contribuições pre-

sententes na literatura sobre o tema. Para situar a abrangência da implantação de ciclos no território nacional, divulga informações que permitem aquilatar como se distribuem as escolas e matrículas em ciclos, por dependência administrativa das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental, Ciclos, Avaliação, Democratização do ensino.

ABSTRACT – The text focuses on the implications of cycle-based schooling organization – which aims at democratizing education – on learning assessments. The analysis is based on typical elements of dominant tendencies in learning assessment practices and on contributions from the literature on the theme. In order to contextualize the range of the implantation of cycles in Brazilian territory, it divulges data that allow us to assay the distribution of schools and enrollments in these cycles, according to their administrative dependence.

KEYWORDS: Basic education, Cycle, Evaluation, Education democratization.

Sandra Zákia Sousa é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. @ – sanzakia@usp.br

Recebido em 28.5.2007 e aceito em 12.6.2007.