

CICLOS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE ALUNOS: NOVAS PRÁTICAS DE REGISTRO, VELHAS INTENÇÕES

KNOBLAUCH, Adriane - EHPS - PUCSP

GT: Didática /n.04

Agência Financiadora: CNPQ.

O presente artigo é uma síntese da pesquisa que realizei para a minha dissertação de mestrado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP¹. A pesquisa teve a intenção de compreender a forma pela qual a escola reage à implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem, a qual prevê a quase extinção da possibilidade da retenção entre as séries anuais. A proposta previu que o sucesso da implantação residiria na substituição das formas tradicionais de avaliação por uma avaliação diagnóstica e formativa, visando o acompanhamento do processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Sendo assim, procurei focalizar mais atentamente as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola, buscando responder o problema que foi assim formulado: a partir da implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem, o processo avaliativo dos alunos, desenvolvido pela escola, se mostra diferente quando comparado aos princípios avaliativos do ensino seriado? Por considerar que a avaliação desvela as concepções dos professores em relação ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem busquei compreender o entendimento deles acerca dessas questões na vigência dos ciclos que, em tese, prevê a substituição da lógica seriada, e as respostas que a escola constrói para a substituição ou manutenção dessa lógica.

A proposta de Ciclos de Aprendizagem no município de Curitiba.

Em Curitiba, o processo de implantação desta proposta teve seu início no ano de 1999, com o envio às escolas municipais de um documento propondo e justificando a proposta.

¹ KNOBLAUCH, A. *A avaliação de alunos na implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar*. Dissertação de mestrado, Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP. 2003.

A justificativa para essa proposta centra-se em dois pontos. O primeiro é o de que a ampliação da rede física não é mais necessária, pois a população de Curitiba vem envelhecendo, de forma que novas demandas se apresentam. Nesse sentido, a falta de vagas é visto como um problema pontual em regiões periféricas de recente expansão urbana. Em contrapartida, o rendimento escolar se mostra problemático em toda a rede dado os altos índices de retenção, sendo que a média em 1998 foi de 12% para as quatro séries iniciais e de 19% para a 1ª série. Os ciclos são apresentados, então, como a proposta para o enfrentamento desse problema.

É interessante ressaltar que, assim como vem ocorrendo com o discurso oficial do MEC, que pode ser constatado desde o Plano Decenal de Educação e também no Plano Nacional de Educação, em Curitiba, a defesa da proposta de ciclos ocorre em meio a uma alteração de discurso em relação aos problemas da educação, do que decorre uma mudança de foco na orientação de formulação de políticas públicas. Ou seja, há a constatação nos documentos oficiais do MEC de que o acesso à escola está praticamente universalizado, sendo um problema localizado na região nordeste, e que o grande obstáculo para a universalização da educação básica é a repetência. Essa constatação ganha amparo nos estudos de Ribeiro e seus colaboradores (Ribeiro, 1991; Fletcher e Ribeiro, 1987; Klein e Ribeiro, 1995, entre outros) os quais consideram que historicamente o Ministério de Educação interpretou de maneira equivocada os dados estatísticos sobre a evasão e a repetência devido a uma falha nos seus instrumentos de coleta e por uma conceituação equivocada de repetente. Tais conclusões foram possíveis a partir de um modelo estatístico criado por eles, o PROFLUXO, para o qual utilizaram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). A fim de corrigir os equívocos, sugeriram modificações no instrumento de coleta dos dados do MEC, as quais foram utilizadas a partir de 1994.

Em Curitiba, a proposta de ciclos constitui o auge de uma mudança de foco na elaboração de políticas para a educação, pois até o final da década de 80, a expansão das matrículas e medidas de caráter mais qualitativo, como a elaboração de um currículo próprio em torno da proposta interacionista de aprendizagem e a capacitação docente para a compreensão desse currículo, foi o carro-chefe das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). No entanto, constata-se que o problema da repetência não foi superado, para o qual a SME apresenta a proposta de Ciclos de Aprendizagem.

A justificativa para a necessidade do fim da reprovação é reforçada com o argumento de que a educação é uma questão estratégica para os novos rumos da economia que necessita de um novo tipo de trabalhador, mais criativo e adaptável a novos processos produtivos, e para tanto, necessita de uma boa formação intelectual². Nessa perspectiva, o modelo seletivo da escola seriada é considerado como um entrave nesse processo, e o sistema de ciclos é assim definido:

Experimentado com sucesso em algumas redes públicas, o sistema é uma forma continuada e prolongada de aprendizagem, sem que haja, tempo determinado para a fixação dos conteúdos. Nesse novo modelo, o ritmo de aprendizagem dos alunos passa a ser respeitado. Se o estudante apresenta dificuldades para a aprendizagem de conteúdos específicos, haverá oportunidades para a sua recuperação durante o processo. (Curitiba, 1999, p. 06).

Uma mudança no processo avaliativo é considerada central para o sucesso da organização do ensino em ciclos já que a proposta prevê o acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, a avaliação é considerada essencial para apontar ações na prática do professor a fim de fazer superar possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. A proposta sugere, então, uma forma de avaliação mais diagnóstica e formativa, a qual articula-se com o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e sem a necessidade de rupturas ao final de cada ano letivo, a exemplo das práticas que levavam à reprovação de alguns alunos.

Desta forma, as séries anuais foram abolidas constituindo Ciclos de Aprendizagem. Há na rede municipal de Curitiba o Ciclo I, que atende as crianças de 6, 7 e 8 anos nas escolas em que a oferta de matrículas para crianças de 6 anos é possível. Nas escolas em que isso não for possível, pois a prioridade é o atendimento das crianças com 7 anos, o Ciclo I será de apenas dois anos. Há também o Ciclo II para as crianças de 9 e 10 anos. A título de organização, cada ano foi denominado de etapa, de forma que há a etapa inicial do Ciclo I, que corresponde à antiga pré-escola, a primeira etapa do Ciclo I e a segunda etapa do Ciclo I, as quais correspondem, respectivamente, às primeiras e segundas séries do regime seriado. E há, ainda, a primeira etapa do Ciclo II e a segunda etapa do Ciclo II, que correspondem, respectivamente, às terceiras e quartas séries. As escolas em que há oferta

² Uma crítica a essa articulação pode ser encontrada em Frigotto (1999) e Kuenzer (1997). O argumento central é que os interesses do mundo do trabalho são diferentes dos interesses da classe trabalhadora e uma educação baseada nos primeiros não contribuiria para a emancipação humana.

de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental decidiram por não implantar a proposta para essas séries.

Para compreender a forma como a escola incorporou as alterações sugeridas, eu observei quatro turmas da primeira etapa do Ciclo I, desde o final de outubro até dezembro de 2001. A partir de março de 2002, reiniciei as observações nessas mesmas turmas, sendo que o período de observação estendeu-se até meados de junho. Além disso, realizei entrevistas com os profissionais da escola envolvidos no processo de implantação da proposta e, também, com aqueles envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dessas turmas e analisei o registro formal da avaliação dos alunos elaborado pelas professoras regentes.

A organização da escola por meio de ciclos e a avaliação de alunos: uma indissociável relação entre elementos de tradição e inovação.

É possível constatar que houve, de fato, algumas alterações no processo avaliativo desenvolvido pela escola. Não existe boletim, as notas foram abolidas, assim como a prática de provas bimestrais ou semanas de provas. Nesse sentido, há uma preocupação com aspectos mais globais da aprendizagem dos alunos que segundo as professoras entrevistadas, já vinha ocorrendo antes mesmo da implantação dos Ciclos de Aprendizagem. A alteração maior se deu no registro da avaliação. A escola passou a contar, então, com dois instrumentos: a ficha cumulativa que deveria ser mostrada aos pais nas reuniões bimestrais e o parecer descritivo que deveria ser feito ao final de cada ano letivo, ou no caso de transferência de aluno.

Todavia, a utilização desses dois instrumentos, bem como a forma como as professoras os elaboravam, mostra que apesar da alteração, o registro da avaliação se mostrou problemático, de modo que alterações significativas no processo avaliativo não ocorreram.

A ficha cumulativa constitui numa releitura de um instrumento de avaliação que foi sugerido no Currículo Básico da rede municipal de ensino em conjunto com as alterações propostas para um novo encaminhamento metodológico do processo de aquisição da leitura e da escrita, portanto são sugestões que ocorreram antes do processo de implantação da

proposta de Ciclos de Aprendizagem. Naquela ocasião foi proposta uma nova forma de alfabetização, superando o tradicional trabalho com as cartilhas e a memorização de famílias silábicas. Tal proposta foi elaborada com base nos estudos de Vygotsky, os quais indicam a origem social das funções mentais superiores, ou seja, é na relação entre pessoas menos experientes, a exemplo da criança, com pessoas mais experientes, a exemplo do adulto ou do professor, que capacidades como a linguagem, a percepção, a capacidade de generalização, entre outras, se desenvolvem. Nesse sentido, Vygotsky desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para indicar que é na relação entre o que a criança já é capaz de desenvolver sozinha, definido pelo Nível de Desenvolvimento Real, com aquilo que ela é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente, o Nível de Desenvolvimento Potencial, que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. (Curitiba, 1991).

Assim sendo, o ensino da linguagem deve ocorrer em situações de uso real, de forma a superar práticas tradicionais baseadas em aspectos mecânicos da língua escrita. Neste sentido, a proposta descrita elege o texto como unidade central para o desenvolvimento do trabalho, por entender que o texto consiste numa síntese de significação na medida em que idéias, valores e sentimentos são veiculados por ele.

Como encaminhamento metodológico, a proposta em questão ressalta o papel do professor alfabetizador enquanto mediador no processo de aquisição da língua escrita e sugere o constante trabalho com a idéia de representação, já que a linguagem oral e a escrita constituem formas de representação, e com o trabalho a partir do texto, no qual são sugeridas análises, também constantes, sobre o interior do texto tais como, a questão dos parágrafos, da pontuação, do sentido do texto, da sua finalidade, e sobre o interior das palavras. Nessa segunda análise, o aluno deverá ser levado a compreender as questões mais específicas do nosso sistema de escrita. A proposta aponta, ainda, que o trabalho com o texto deve ser o ponto de partida e também, o ponto de chegada do encaminhamento metodológico, de forma que a produção escrita dos alunos deve ser uma preocupação constante dos professores. Para a avaliação de todo esse processo, foi sugerida a utilização de uma ficha contendo critérios específicos do processo de aquisição da leitura e da escrita e articulada a uma idéia de avaliação bastante processual, pois os avanços dos alunos poderiam ser anotados assim que a professora os percebesse, em qualquer época do ano.

Com a abolição da nota e do boletim, a partir da implantação dos ciclos, toda a escola passou a adotar a ficha cumulativa como um instrumento de registro da avaliação dos alunos. No entanto, algumas alterações foram feitas. A primeira é que a ficha passou a ter critérios de todas as áreas do conhecimento; a segunda alteração é que as professoras não deveriam anotar aquilo que os alunos avançaram, mas indicar os conteúdos ou critérios que foram atingidos no decorrer dos bimestres, aqueles que foram atingidos parcialmente e os que não foram atingidos. Além disso, a ficha passou a ser um documento oficial a ser mostrado aos pais em reuniões bimestrais, pois a escola percebeu que sem os boletins os pais perderam a motivação para participarem de tais reuniões.

Assim é possível perceber que qualquer alteração que a escola faça na sua organização tradicional defronta-se com hábitos já estabelecidos ou até mesmo já cristalizados em sua cultura escolar, de modo que elementos de inovação mesclam-se a elementos de tradição. E este complexo processo ocorre em meio a pressões externas como a determinação de uma reforma, em meio a pressões da própria família do aluno, das urgências diárias do trabalho interno da escola e da cultura docente, sendo que a cultura escolar, de fato, pode ser entendida como um cruzamento de culturas no sentido descrito por Pérez Gómez (2001).

Ou seja, a utilização da ficha cumulativa pode ser considerada como algo inovador, ou pelo menos diferente do que até então a escola vinha fazendo, pois mesmo com a sua sugestão desde 1991, a escola ainda deveria atribuir notas ao final de cada bimestre e ao final de cada ano letivo. Assim, não havia a obrigação de que ela fosse utilizada, e os professores que a utilizavam o faziam como mais um auxílio. No entanto, essa pretensa inovação defronta-se com o vínculo historicamente estabelecido entre a família e a escola que foi estabelecido em torno da avaliação, como afirma Perrenoud (1999). Entretanto, ao manter esse vínculo, a escola mantém uma prática de divulgação de resultados de avaliação bimestral como ocorria no regime seriado.

No entanto, somente a periodicidade dessas reuniões não pode ser encarada como um indicador de que ao incorporar a proposta de ciclos, a escola mantém elementos da lógica seriada, pois não há problema algum em essas reuniões ocorrer bimestralmente. O problema reside na relação criada entre a reunião com os pais e a necessidade do preenchimento das fichas cumulativas já que as professoras as preenchem dias antes das

reuniões devido à imposição de que tais fichas sejam mostradas aos pais. Sendo assim, a ficha cumulativa que, teoricamente, traz consigo a idéia de uma avaliação mais processual defronta-se no interior da escola com o hábito tradicionalmente estabelecido da notação bimestral. Portanto, mesmo com a avaliação sendo mais diária, conforme foi constatado nas observações que foram feitas ao longo da pesquisa, é possível concluir que uma anotação mais processual sobre o desenvolvimento dos alunos não é uma prática que, definitivamente, se instalou no cotidiano da escola. Isso pode ser também percebido a partir da análise sobre a forma como as professoras encaram e elaboram os pareceres descritivos de seus alunos, um outro instrumento de registro que a escola passou a utilizar a partir da implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem.

Para a elaboração dos pareceres, as professoras copiam alguns critérios postos na ficha cumulativa, o que resulta numa descrição pouco detalhada de cada aluno. Isso pode ser comprovado a partir da análise comparativa entre o parecer descritivo de cada aluno, os quais foram elaborados ao final da 2001, portanto, ao final da primeira etapa em que as observações foram feitas e entre uma produção escrita dos alunos que eu solicitei que fizessem, também ao final de 2001, para confrontar com os conceitos avaliativos que foram atribuídos aos alunos pelas professoras, tarefa também solicitada por mim para o desenvolvimento da pesquisa.

Com essa análise foi constatado que as professoras classificam seus alunos com os conceitos “ótimo”, “bom”, “regular” e ainda “fraco” conforme aquilo que elas consideram ser o rendimento ideal para o final de um ano em que o centro do trabalho girou em torno das questões relativas ao processo de alfabetização. Ou seja, as professoras criam mentalmente representações de desempenhos diferenciados e encaixam seus alunos em diferentes grupos, em diferentes classificações conforme a avaliação que fazem deles no decorrer das aulas, a qual ocorre, segundo Gimeno Sacristán (2000) por uma comparação entre a atividade a ser avaliada e o modelo de referência criado pelas professoras e que acaba sendo evidenciado nos próprios critérios de avaliação. No entanto, esse processo de atribuição de juízo sofre a interferência da memória avaliativa do professor, composta por uma série de informações a respeito do aluno construídas ao longo do trabalho escolar, e que atua como um filtro seletivo de leitura dos resultados a serem avaliados. Sendo assim, não é só o conhecimento adquirido pelo aluno que passa a ser avaliado, mas o tempo que

ele utiliza para o término das tarefas, o interesse que demonstra para a realização das atividades, entre outras coisas.

De qualquer forma, a descrição posta no parecer de cada aluno foi pouco elucidativa em relação ao seu processo de aquisição de conhecimento, especialmente no caso dos alunos com maiores dificuldades. Essa descrição pouco detalhada foi percebida nos pareceres de todas as professoras que participaram dessa pesquisa. Como exemplo, aqui serão apresentados os pareceres de apenas uma professora que são bastante representativos da totalidade.

De modo geral, para os alunos que conseguiram escrever algumas linhas na atividade solicitada por mim, mesmo contendo alguns erros ortográficos, e que foram qualificados por essa professora com o conceito “ótimo” receberam no parecer descritivo a seguinte descrição: “apresenta boa oralidade, interpreta fatos e idéias. Produz textos escritos com seqüência lógica. Tem boa leitura”. Para os alunos conceituados com o qualificador “bom”, que escreveram com mais dificuldades que os primeiros, o parecer foi o seguinte: “produz textos escritos com auxílio e está iniciando a leitura”. Esses dois grupos de pareceres já são demonstrativos do que se afirmou acima, ou seja, os pareceres são extremamente resumidos, pouco detalhados e, por isso, não descrevem, de fato o que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender. No entanto, isso fica mais evidente para os alunos que foram conceituados com o conceito “regular”, que são alunos que não estavam alfabetizados e na atividade que eu solicitei que escrevessem, apenas colocaram letras de forma aleatória sem qualquer relação com aquilo que diziam estar escrevendo, o que pode ser exemplificado com a seguinte produção escrita³:

4) Como é a sua professora?

FOI TDCR PO ASASSO BORINO.

Para esses alunos, o parecer foi o seguinte: “produz textos escritos com auxílio e ainda não iniciou o processo de leitura”.

Assim, é possível concluir que a prática da escrita de pareceres descritivos é algo não instalado no cotidiano escolar, ou seja, que as professoras ainda não construíram esse hábito muito provavelmente pelo pouco tempo que têm para redigirem os pareceres, frente

³ O aluno disse ter escrito: Eu gosto dela e ela é boazinha.

às demais tarefas que desenvolvem diariamente. Porém, o modo que elas encontraram para redigí-los pode indicar que os mesmos vêm sendo encarados de forma muito burocratizada, como mais uma tarefa entre tantas outras, e não como aliados do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, elas copiam alguns critérios da ficha cumulativa, os quais são critérios de avanço, pois o objetivo da ficha é acompanhar o avanço de cada aluno. Dessa forma, elas não possuem instrumentos para indicar o que os alunos não aprenderam e muito menos, as possíveis causas para o não aprendizado. Vale ressaltar que quando indagadas a esse respeito, as professoras sempre alegaram problemas na família do aluno, motivos de saúde, desinteresse, ou ainda, o ritmo de cada aluno, e em nenhum momento focalizaram as questões internas de sala de aula, próprias do processo de ensino.

Além disso, uma análise sobre o modo pelo qual as professoras incorporaram as modificações sugeridas pela nova forma de alfabetização pode trazer novas contribuições para serem somadas a presente reflexão. Como já foi descrito anteriormente, a referência oficial da proposta de alfabetização no município de Curitiba são os estudos de Vygotsky, os quais atribuem grande importância àquilo que a criança consegue fazer com ajuda. Ao lado disso, há também o referencial da proposta construtivista de alfabetização divulgada pelos estudos de Emília Ferrero que, embora não seja a referência oficial, faz parte do referencial das professoras pela sua extrema divulgação em revistas encontradas na escola e citadas pelas professoras, a exemplo da revista Nova Escola, e pela sua divulgação nos cursos de formação inicial, como foi apontado por Carvalho (2000) que considera que a partir da década de 80 houve uma hegemonia da perspectiva da epistemologia genética com a utilização dos estudos de Jean Piaget e de seus seguidores, possibilitando a difusão da proposta construtivista de alfabetização e das hipóteses construídas pela criança durante o processo de alfabetização, o que possibilitou a compreensão da alfabetização como um processo de aquisição maturacional e cognitiva da criança, conduzindo a práticas de pouca intervenção por parte das professoras alfabetizadoras.

Assim, é possível levantar a hipótese de que as professoras incorporaram o referencial vygotskyano e o referencial piagetiano de forma a desenvolver uma prática pedagógica de muita espera e pouca intervenção, na qual há um excessivo respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno e uma supervalorização do que a criança consegue fazer com ajuda de alguém mais experiente. Ou seja, ao lado do respeito das hipóteses

sobre a escrita, construídas pelo aprendiz, há também um desmedido respeito pelo que a criança faz com ajuda, o que é corroborado pela afirmação correntemente ouvida na escola, tanto por parte das professoras, como de integrantes da direção e da equipe pedagógica, de que só pode escrever no parecer o que o aluno sabe ou o que ele faz com ajuda, pois do contrário, se estaria “*rotulando a criança...*”.

Desta forma, as professoras ficam de mãos atadas e não escrevem nos pareceres aquilo que os alunos não aprenderam, o que seria um primeiro passo para a compreensão dos motivos que levaram a esse não aprendizado e para uma reorientação do planejamento do professor de forma a fazer superar as dificuldades iniciais dos alunos. Assim, a única alternativa que encontraram foi a de escrever que os alunos “*escrevem com auxílio*”, mesmo não estando alfabetizados.

É por esse motivo, então, que é possível concluir a respeito de uma utilização burocratizada do registro da avaliação no interior da escola, o que produz poucas informações para a retomada do trabalho do professor. Ou seja, o parecer descritivo pouco detalhado é tão indeterminado, volátil e vago como era a nota. Assim, permanece na escola uma dissociação entre o processo de ensino, o processo de aprendizagem e o processo avaliativo, sobretudo no que se refere ao registro formal desse último. Isto é, a ficha cumulativa e o parecer descritivo não vêm sendo encarados como aliados da professora para a reorientação da sua prática pedagógica.

Neste sentido, acredita-se que não houve mudanças significativas no processo avaliativo, pois mesmo que a ficha cumulativa e o parecer sejam instrumentos de uma avaliação mais qualitativa, os instrumentos devem estar associados ao sentido atribuído à avaliação, como bem demonstrou Hadji (1994). Para o autor, o que torna a avaliação realmente formativa é a decisão tomada após a avaliação, ou o uso que se faz a partir da utilização das informações produzidas por determinado instrumento. No caso da escola em questão, os instrumentos produziram poucas informações a respeito do desenvolvimento dos alunos o que dificulta qualquer tipo de reorientação do trabalho pedagógico.

No entanto, não é possível afirmar que a escola não fez nada no sentido de melhorar aprendizagem dos alunos. Ao contrário, constatou-se uma preocupação bastante intensa em relação aos alunos com maiores dificuldades, de forma que várias estratégias de recuperação foram construídas ao longo do período em que foi realizada a pesquisa no

interior da escola. A avaliação que conduzia alguns alunos para essas estratégias de recuperação era a avaliação realizada informalmente no cotidiano da sala de aula, a qual nos dá pistas a respeito do que as professoras consideravam ser o rendimento ideal para a realização das tarefas em sala de aula. Durante o desenvolvimento das atividades, elas constantemente lembravam seus alunos a respeito do que elas consideravam importante para a resolução das atividades, como pode ser percebido nas seguintes falas: *“agora é hora de lição, tem que ficar me silêncio!”*, *“melhore essa letra!”*, *“não esqueçam que o texto deve ter título, não esqueçam de colocar um título, hein...”*, *“não pode copiar do colega, tem que fazer do jeito que você sabe...”*, *“mas você ainda não começou?”* *“Termine logo que eu preciso apagar o quadro...”*. E os alunos que menos seguiam essas orientações eram os destinados às aulas de reforço.

Vale ressaltar que as estratégias de recuperação foram organizadas, na sua maioria, fora da sala de aula e as responsáveis eram outras professoras, e não a professora regente. A escola organizou o contra-turno, ou seja, os alunos com maiores dificuldades deveriam freqüentar quatro horas semanais de atividade de reforço em turno contrário ao que estavam matriculados. Para isso, foram organizadas turmas de apenas seis alunos, para as quais havia uma professora responsável. Como essa função não foi garantida pela proposta de Ciclos de Aprendizagem, a escola precisou diminuir dois horários das aulas de recreação para poder contar com uma professora para esse fim, o que mostra uma preocupação da escola em garantir essa atividade, mesmo sem o número de professores suficiente em seu interior.

Além dessa atividade, as professoras da segunda etapa do ciclo I, que foram observadas por mim no primeiro semestre de 2002, solicitaram que uma co-regente, ou seja, uma professora auxiliar que teve seu cargo criado a partir da implantação dos Ciclos de Aprendizagem e cuja função seria a de acompanhar o trabalho da professora regente com os alunos em sala de aula, também organizasse uma outra turma com os alunos com maiores dificuldades para dar um atendimento mais individual. Dessa forma, alguns alunos passavam um dia na semana, durante o período de aula, sob a supervisão dessa professora co-regente.

Tanto para o contra-turno, como para essa turma da professora co-regente, eram organizadas atividades próprias do início do processo de alfabetização, pois os alunos destinados para tais atividades ainda não estavam alfabetizados.

No final de 2001, portanto ainda na primeira etapa do ciclo I, as próprias professoras regentes desenvolveram uma outra estratégia de recuperação, e para isso, seguiram a mesma lógica de retirar os alunos da sala de aula para dar um atendimento mais específico de acordo com as suas dificuldades, pois elas consideravam muito difícil organizar o trabalho de forma a atender a todos os alunos. Preferiram, então, organizar um grupo mais homogêneo retirando cinco alunos com maiores dificuldades de cada turma da primeira etapa, formando uma nova turma com vinte alunos que permanecia assim organizada durante uma semana. Durante essa semana, uma das professoras regentes ficava responsável por ela e seus demais alunos eram distribuídos entre as outras três professoras. Após quinze dias, essa atividade voltava a se repetir, mas com outra regente responsável, de forma que as professoras faziam um rodízio com a turma, que foi muitas vezes denominada por “turma dos fraquinhos”.

O que foi constatado é que para todas essas estratégias de recuperação as professoras deveriam escolher dentre seus alunos aqueles com maiores dificuldades. No entanto, o número de alunos com dificuldades sempre fora maior que aquele que poderiam mandar. E a escolha se baseava nas classificações feitas a partir das avaliações informais que as professoras cotidianamente realizavam, as quais não foram construídas considerando somente a aprendizagem dos alunos. Como as professoras deveriam escolher entre tantos, muitas vezes, o que decidia quais seriam os que iriam para as atividades de recuperação era o que para as professoras indicava falta de interesse e motivação dos alunos em querer aprender, ou seja, era o tempo que levavam para iniciar a resolução das atividades e para resolvê-las até o fim e a participação em sala de aula.

A respeito da classificação existente na escola primária, Perrenoud (1996) afirma que ela se dá a partir de uma representação fabricada acerca da excelência. Para o autor, a excelência tem relação com a competência, ou seja, com a capacidade de realizar tarefas mais próximas do que se considera a perfeição. Criam-se, então, normas de excelência ou juízos de excelência, a partir dos quais se estabelecem as hierarquias de excelência, ou seja, uma graduação de níveis que se aproximam ou se distanciam da representação fabricada

socialmente do que seja a excelência. De um modo geral, na escola, as hierarquias de excelência são fruto da avaliação operada pelo professor frente às capacidades e ao desempenho dos alunos. Assim, há uma relação entre diferentes juízos de excelência e as desigualdades reais existentes entre os alunos. O autor considera, porém, que a transformação das desigualdades de capital cultural em desigualdades escolares, e por conseqüência, a fabricação das hierarquias de excelência, não é uma relação tão mecânica e marcada de tanta fatalidade como possa parecer, pois as escolas têm os seus próprios mecanismos internos de fabricação de hierarquias marcada em grande parte de arbitrariedade. Ou seja, o autor salienta que essa relação não pode ser entendida como uma fotografia da realidade, já que os juízos de excelência são fabricados de forma bastante arbitrária, mas considera que a escola transforma, por meio de mecanismos peculiares, as desigualdades de capital cultural em desigualdades de aprendizagem ao desenvolver um mesmo ensino para alunos com diferenças de capital cultural, ao privilegiar determinadas normas de excelência em detrimento de outras e ao utilizar alguns instrumentos de avaliação e procedimentos de ensino em detrimento de outros.

Nesse sentido, então, Perrenoud (1996) considera que na escola primária “tudo se presta a um juízo de excelência” (p. 227). O aluno, então, mais do que aprender o próprio conteúdo deve aprender a forma de resolver uma atividade autonomamente, pois é isso que possibilita o andamento do trabalho diário, e é isso que freqüentemente será julgado pelas professoras que o ensinarão nas séries seguintes. Assim, as formas de organização do aluno em classe e o respeito às regras são tão importantes para a avaliação do professor, quanto à assimilação do conteúdo e influenciam em demasia a diferenciação das hierarquias de excelência. Isso se justifica, segundo o autor, pelo fato de que o trabalho do professor da escola primária não recai somente sobre a aprendizagem dos alunos, isto é, não basta que o professor saiba propor atividades adequadas, mas é preciso que ele desperte nos alunos o compromisso para realizá-las. Ou seja, é preciso que o aluno ouça em determinados momentos, que emita sua opinião em outros, que copie as atividades passadas pelo professor no quadro-negro de preferência em silêncio, de forma legível e no tempo estipulado pelo professor. De um modo geral, essas são práticas que organizam o trabalho diário independente de qual seja a pedagogia aplicada. E a observação dessa execução pelo

professor interfere sobremaneira na avaliação formal que ele emite sobre determinado aluno.

Desta forma, há uma relação bastante intrínseca entre normas de excelência e normas de conduta, embora a princípio possa parecer que se tratam de avaliações dissociadas. Assim, Perrenoud conclui que os critérios de excelência dizem respeito tanto ao domínio do currículo formal, quanto ao respeito às convenções de apresentação de uma tarefa, às regras de cooperação e comunicação em sala de aula, ao compromisso assumido pelo aluno com a tarefa, e finalmente à relação entre normas de excelência e normas de conduta.

Além de indicar que a lógica classificatória ainda existe na organização escolar, a execução dessas atividades de recuperação para os alunos com maiores dificuldades nos dão pistas de como a proposta de Ciclos de Aprendizagem está sendo, efetivamente, implantada no interior da escola. Em primeiro lugar, é possível ressaltar que essa classificação ocorreu não com o sentido de apenas segregar os alunos, identificando quem são os “ótimos”, os “bons” e os “regulares” ou “fracos”, mas com a intenção de oferecer estratégias de forma a resgatar conteúdos não aprendidos. Todavia, a forma como tais estratégias foram organizadas mostra que a grande dificuldade da escola ao implantar a proposta está em desenvolver um trabalho no interior da sala de aula de modo que todos os alunos avancem independente do nível de aprendizagem adquirido. Ou seja, com a não reprovação as turmas ficaram mais heterogêneas do que sempre foram e, segundo as professoras, isso dificultou o trabalho. Assim, a saída encontrada pela escola foi a de organizar grupos, segundo uma pretensa homogeneidade, para o desenvolvimento de atividades de recuperação fora da sala de aula. E isto revela que permanece na escola uma concepção linear de aquisição do conhecimento, o que conduz a um ensino que pressupõe que a aprendizagem deva ocorrer por meio de etapas, as quais devem ser vencidas pelos alunos.

Vale ressaltar que a sequenciação do currículo pode ser um instrumento importante para a organização do ensino e das atividades planejadas pela professora em sala de aula, mas especialmente no caso da aquisição da língua escrita, não deve indicar que a aprendizagem ocorre de forma tão linear e seqüencial, a ponto de retirar alunos da sala de aula, em grupos conforme suas supostas dificuldades, a fim de oferecer-lhes atividades de

reforço. O trabalho com uma turma bastante heterogênea exige do professor que ele saiba o que o aluno não aprendeu e porque essa aprendizagem não ocorreu, de forma que ele possa organizar uma atividade para que todos os alunos avancem. Neste caso, a atividade seria a mesma para todos os alunos e a diferenciação ocorreria no atendimento dado a cada aluno e na exigência cobrada para a execução da atividade. No entanto, esse tipo de organização é algo bastante difícil, especialmente em turmas numerosas, como é o caso da realidade da maioria das nossas escolas.

A utilização burocratizada dos novos instrumentos de registro da avaliação, a permanência da lógica classificatória para a organização do trabalho do professor e a organização de estratégias de recuperação fora da sala de aula revelam que a escola concilia elementos de tradição e inovação para construir suas respostas frente à implantação de alguma reforma. Ou seja, a escola não fica completamente alheia ao conteúdo de determinada reforma, mas também não fica completamente “manipulável” por esse conteúdo, pois, como afirma Viñao Frago (1996), a escola opera com sua cultura escolar para filtrá-lo, pois a lógica dos reformadores nem sempre é a mesma que a lógica dos docentes. Além disso, as pressões internas do trabalho do professor, como a necessidade de resolver, de forma imediata, problemas que surgem sem serem previstos, ou a pressão de cumprir com os prazos estabelecidos, ou ainda a incerteza gerada pelas constantes reformas, aliadas à formação inicial, que se articula aos saberes originados na prática diária do professor, fazem com que uma determinada leitura seja feita do conteúdo da reforma. Para implantá-lo, a escola pode aceitar algumas alterações, adaptá-las, rejeitá-las ou até mesmo substituí-las.

A escola aqui focalizada se mostrou bastante dinâmica ao implantar os Ciclos de Aprendizagem e ao se deparar com novos problemas que surgiram, especialmente com os alunos que no regime seriado seriam reprovados. Mas a forma de enfrentar esse problema foi uma forma já conhecida pela escola, pois utilizou estratégias que já vinham sendo utilizadas no regime seriado. Assim, a lógica homogênea de organização do ensino simultâneo se manteve, mas a preocupação com a não aprendizagem de alguns alunos foi intensificada no interior da escola pela proposta dos ciclos.

No que se refere à avaliação, a proposta parece ter incentivado práticas avaliativas já presentes na escola, como é o caso de uma avaliação mais diária. No entanto, o registro

dessa avaliação se mostrou pouco detalhado mantendo a tradicional dissociação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem, tão denunciada e debatida nos meios educacionais. Nesse sentido, ousaria afirmar que não é o sistema seriado ou ciclado de organização da escola que influenciam significativamente o processo seletivo ou de exclusão e repetência dos alunos, bem como a manutenção ou substituição da avaliação classificatória, pois são elementos da cultura docente e da escola que não são alterados apenas com a implantação de alguma reforma. A alteração substantiva dessas práticas resultaria de um amplo processo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar, e que fosse centrada na reflexão dos professores sobre a sua própria prática.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, D. C. *A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores*. Tese de doutorado, programa Educação: História e Filosofia da Educação, PUCSP. 2000.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*. Curitiba: SME. 1991.
- _____. *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem - proposta de implantação*. Curitiba: SME. 1999.
- FLETCHER, P. R. & RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. *Em Aberto*, Brasília, nº 33, pp. 1-10. 1987.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, pp. 32-92. 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed Editora. 2000.
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo*. Porto, Porto editora. 1994.
- KLEIN, R. & RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, n.º6(3), pp. 55-62. 1995.

- KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez. 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.
- PERRENOUD, P. *La construcción Del éxito y del fracasso escolar*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata. 1996.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, nº. 12, pp. 7-21. 1991.
- VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*, Murcia, VIII estatales del Forum Europeo de administradores de la Educación. 1996.