



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHALIA CHRISTINE SANTOS CORRÊA DA SILVA

CICLOS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: COMO ESSAS DUAS LÓGICAS
SE ENTRECruzAM NO COTIDIANO DE ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU?

RIO DE JANEIRO

2017

NATHALIA CHRISTINE SANTOS CORRÊA DA SILVA

CICLOS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: COMO ESSAS DUAS LÓGICAS
SE ENTRECruzAM NO COTIDIANO DE ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO/RJ
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NATHALIA CHRISTINE SANTOS CORRÊA DA SILVA

*Ciclos e avaliações externas: como essas duas lógicas se entrecruzam
no cotidiano de escolas da rede municipal de Nova Iguaçu?*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner

Orientadora - UNIRIO

Professor Doutor Vitor Henrique Paro - USP

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza - UNIRIO

Dedico esta pesquisa aos professores e professoras que, mesmo diante das condições precárias impostas à educação pública brasileira, não deixam de acreditar que existe em cada estudante um potencial inesgotável de aprendizagem e desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo.

A Luzia, minha mãe e grande inspiração de vida: mulher que educou, sozinha, meu irmão e eu, pautando nossos passos por valores que nos transformaram em adultos melhores para viver com dignidade em um mundo conturbado.

Aos meus familiares e amigos por nunca terem deixado de acreditar em mim, especialmente aos meus primos Uadoviner Leopoldo e Jéssica Vieira; e às amigas Quelis Mendonça e Natália Farias, companheiros de uma vida toda e grandes incentivadores.

À professora Andréa Fetzner pelas inestimáveis sugestões e críticas que tornaram este trabalho possível. Agradeço ainda pela inspiração como docente, pesquisadora e cidadã absolutamente engajada com a defesa da democracia, sobretudo diante do golpe e da crise política que atravessou a construção desta pesquisa.

À professora Maria Elena pela forma sempre afetuosa com que compartilha seus conhecimentos, transformando cada conversa em uma enriquecedora troca. A ela minha admiração, respeito e gratidão por todas as contribuições oferecidas.

Ao professor Vítor Paro por atenciosamente ter aceitado participar da construção deste trabalho, discutindo todas as nuances do texto e oferecendo sugestões e críticas extremamente valiosas; também pela importância de suas contribuições para o debate crítico acerca da educação nacional.

Aos queridos amigos que o mestrado me permitiu conhecer, pessoas especiais que tornaram a caminhada mais leve e prazerosa: Danielle Fini, Karla Cristina, Miguel Tiriba, Andressa Vidal e Claudia Chaves.

Às educadoras do município de Nova Iguaçu que, carinhosamente, participaram desta pesquisa, oferecendo importantes contribuições, trocas e novos aprendizados.

“Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa parte da observação de que a enturmação escolar em ciclos foi concebida como uma possibilidade de questionar o sistema hierarquizante, seletivo e excludente imposto pela lógica seriada, representando, pois, parte de um projeto de democratização da escola pública. Todavia, a análise dos estudos na área da Educação demonstra que o debate em torno da organização em ciclos e de suas possibilidades vem sendo arrefecido na mesma proporção em que se fortalece o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por resultados obtidos em avaliações padronizadas. Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização, na solidariedade e na formação integral do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela necessidade de classificação, hierarquização, seleção e responsabilização, sobretudo de escolas e professores. Dado o antagonismo evidente, esta pesquisa busca identificar como se efetivam e se entrecruzam as duas lógicas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu; quais as influências de uma sobre a outra; bem como quais as possibilidades de superação da lógica seletiva e excludente, em prol de uma escola mais solidária e democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que realiza a revisão de artigos, o estudo de documentos e entrevistas com os sujeitos que atuam no ciclo. Como resultado, foram observadas interferências das avaliações externas sobre as práticas das professoras que trabalham com os ciclos, com indícios de uma preocupação originada pelas próprias docentes para que os estudantes obtenham bons resultados. Também foi possível perceber que os questionamentos formulados pelas educadoras acerca de suas ações fazem com que ultrapassem os limites impostos pelas avaliações externas, promovendo alternativas pedagógicas que fortalecem o estabelecimento de novas relações escolares, fundadas no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Organização escolar em ciclos. Avaliações externas. Democratização da escola pública.

ABSTRACT

The present research starts from the observation that the school learning in cycles was conceived as a possibility to question the hierarchical system, selective and excludes the tax on the serial logic, representing, it is part of a project of democratization of the public school. However, an analysis of studies in the area of Education, which demonstrates the debate around the organization in cycles and its possibilities. In this context, two logics coexist in the school space: a logic of cycles, based on humanization, solidarity and global student formation; It is a logic of external reviews, guided by the need for classification, hierarchy, selection and accountability, a study of schools and teachers. Given the evident antagonism, this research seeks to identify how they are effective and intertwine as two non-daily logics of schools in the Municipality of Nova Iguaçu; Which are influences from one to another; As well as what are the possibilities of overcoming the selective and exclusionary logic, in favor of a more supportive and democratic school. It is a qualitative research that performs a review of articles, the study of documents and interviews with the subjects that work in the cycle. As a result, interferences were observed in the external evaluations on how the practices of the teachers working with the cycles, with indications of a concern with alternative origins. It was also possible to perceive that the questioning formulated for educators about their actions that exceed the limits of sales of external publications, promoting pedagogical alternatives that consolidate the establishment of new school conceptions, did not evaluate the differences of learning in its forms and times.

KEYWORDS: School organization in cycles. External comments. Democratization of public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- CA** - Classe de Alfabetização.
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- FEBF** - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.
- GQTE** - Gerência da Qualidade Total em Educação.
- GT** - Grupo de Trabalho.
- Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura.
- MG** - Minas Gerais.
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PMDB** - Partido do Movimento Democrático do Brasil.
- PVNC** - Pré-Vestibular para Negros e Carentes.
- RS** - Rio Grande do Sul.
- SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- SciELO** - Scientific Electronic Library Online.
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação.
- UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- UNIRio** - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão de artigos da ANPEd.....	28
Tabela 2 – Revisão de teses e dissertações da CAPES.....	35
Tabela 3 – Revisão de artigos da SciELO.....	41

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS: A CONSTRUÇÃO DE UM IDEAL	12
INTRODUÇÃO	16
1. CAMINHOS DA PESQUISA	21
1.1. Construção teórico-metodológica.....	22
1.2. Revisão de artigos.....	27
1.2.1. Contribuições das leituras realizadas na ANPEd.	28
1.2.2. Contribuições das leituras realizadas na CAPES.	34
1.2.3. Contribuições das leituras realizadas na SciELO.	40
1.2.4. Diálogo com a Produção Acadêmica: Ciclos e Avaliações Externas na ANPEd, CAPES e SciELO.....	47
2. AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONCEPÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES	53
2.1. A avaliação e sua intencionalidade: concepções subjacentes às diferentes práticas avaliativas	53
2.1.1. Avaliar para examinar	55
2.1.2. Avaliar para medir	55
2.1.3. Avaliar para qualificar	58
2.1.4. O sentido formativo da avaliação	59
2.2. Avaliações externas: concepções de avaliação presentes na Provinha Brasil e no Prova Brasil	60
3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES DE CICLOS E DE AVALIAÇÃO PRESENTES NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	65
3.1. Contexto sócio-histórico do município.....	65
3.2. “Qualidade Total” como meta para a educação: o dicotômico precedente da implantação dos ciclos em Nova Iguaçu.....	70
3.3. A implantação dos ciclos em Nova Iguaçu: afinal, de que ciclos estão falando?	77
4. DIÁLOGOS E DISSENSOS ENTRE A LÓGICA DOS CICLOS E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM NOVA IGUAÇU: DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS	88
4.1. O processo de implantação dos ciclos segundo os educadores	90
4.2. Avaliar nos ciclos e nas séries: diferentes concepções avaliativas presentes no cotidiano escolar	92

4.3. A seleção dos conteúdos escolares	97
4.4. Avaliações externas na prática: consensos e conflitos	101
SOBRE O QUE FOI POSSÍVEL COMPREENDER	114
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	128
Apêndice 1: Roteiro de entrevista com os professores	129
Apêndice 2: Roteiro de entrevista com os pedagogos da Secretaria Municipal de Educação.....	131

PRIMEIROS PASSOS: A CONSTRUÇÃO DE UM IDEAL

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

As páginas que se seguem são resultado não apenas de estudos realizados durante o mestrado, mas fruto dos caminhos que tive a oportunidade de percorrer em minha trajetória pessoal e profissional, caminhos esses que consolidaram os vínculos que hoje me unem à escola pública e à esperança de que esta possa se afirmar como um espaço de democratização do saber e de manifestação de cidadania e solidariedade.

Sempre estudei em escolas públicas de periferias do estado do Rio de Janeiro, e não foram poucas escolas, pois as condições financeiras de minha família obrigavam-nos a mudar constantemente de endereço em busca de locais mais adequados ao nosso orçamento. E nessas andanças, eu não notava que todas as escolas por que passei tinham algo em comum: a marca da ausência e do abandono. Contudo, tais marcas não me eram evidentes e não poderiam ser, afinal, não havia em nenhuma escola algo que a diferenciasse estruturalmente das outras, tornando possível sentir falta daquilo que eu não cheguei a conhecer. Tratava-se de ausências convertidas em trivialidade para a escola destinada aos pobres: parecia-me comum, como aos meus colegas, a ausência de professores, o fechamento constante da escola em virtude da violência local, a antecipação do horário de saída por falta de merenda ou de água, a precária estrutura física dos prédios, as depredações, a inexistência de espaços para a prática de atividades diversificadas, enfim, eram incontáveis as ausências que somente muitos anos depois fui capaz de perceber.

Ao final do ensino fundamental, já tendo passado por cinco escolas públicas, fui impelida por minha mãe a realizar o ensino médio em um Curso de Formação de Professores, pois, na perspectiva dela, se tratava da possibilidade mais tangível de alcançar uma carreira em meio a um contexto familiar que limitava qualquer escolha profissional onerosa. Assim, a despeito do ingresso no magistério não ter sido uma opção pessoal, o que a princípio gerou grande resistência e descontentamento, à medida que me envolvia com o Curso Normal, movida pela admiração ao empenho, criatividade e dedicação com que os professores ministravam as aulas, nascia o desejo por consolidar a escolha pela profissão docente e prosseguir os estudos em um curso de licenciatura. Entretanto, era evidente que os desafios para realizar um curso de graduação não seriam poucos.

Então, no último ano do magistério ingressei em um curso pré-vestibular comunitário, denominado Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), fase que ofereceu significativas mudanças à minha forma de compreender o mundo e as contradições entre o vivido e o percebido. Além de preparar para provas, o pré-vestibular constituiu um espaço fértil de discussões e reflexões acerca de questões sociais até então invisibilizadas, como as lutas dos trabalhadores na exploração do capital, a ideologia escolar burguesa, a necessidade de emancipação das classes exploradas, entre tantas outras. Nesse momento, a pretensão por atuar na área educacional abandonou o caráter ingênuo, movido pelo encantamento com os professores do magistério, passando a assumir uma perspectiva crítica, na qual a escola pública começava a ser vista como um espaço privilegiado de luta e resistência em prol da transformação social, espaço que deveria ser de solidariedade, humanização e democratização das condições de acesso à educação formal, tão cara à classe popular, da qual eu sempre fiz parte.

Ainda cursando o último ano do magistério, prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), obtendo aprovação e iniciando a graduação já no primeiro semestre do ano seguinte.

Nos primeiros anos de formação, conciliei a faculdade com o emprego em uma empresa privada para financiar os custos acadêmicos. Contudo, o fato de não atuar na área para a qual eu estava me formando era motivo de grande insatisfação, fazendo com que a aprovação em um concurso público para o magistério se tornasse uma meta.

No quarto período da graduação fui aprovada no concurso para professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Mesquita, na baixada fluminense. Tratava-se da possibilidade tão esperada para atuar na área educacional. Porém, já nos primeiros dias de atuação, a grande expectativa se converteu em um sentimento de profundo despreparo e angústia frente a uma realidade repleta de obstáculos, tal qual os que eu vivenciei na infância: escassez de materiais, de profissionais, de apoio pedagógico e, seguramente, a questão mais aguda: uma localidade marcada pela atuação ostensiva do tráfico de drogas, estigmatizada pela violência e o abandono social, onde algumas famílias dispunham de não mais que condições mínimas de sobrevivência, para as quais a escola representava apenas o local em que seus filhos poderiam se alimentar.

Não bastasse o cenário apresentado, outra questão se mostrou igualmente desafiadora: a necessidade de trabalhar com um modelo completamente desconhecido, uma vez que a política educacional definida pelo município previa a organização escolar em ciclos. Assim,

tendo em vista o generalizado desconhecimento da proposta dos ciclos e a necessidade de capacitar os novos professores e professoras, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promoveu o seminário intitulado “Ciclos: diálogos com diferentes saberes” e, no ano seguinte, o curso “Planejamento Dialógico”, ministrado pela professora e pesquisadora do tema, Dr^a Andrea Fetzner.

A proposta da formação consistia em aprofundar algumas questões relacionadas ao planejamento do ensino no regime ciclado. Buscou-se refletir sobre quem é o/a estudante com o qual os/as professores/as trabalham e a importância de contemplar a relação biológica e social para realizar um planejamento integrado às necessidades dos educandos.

A partir da formação continuada, apesar das limitações impostas por questões políticas, econômicas e estruturais das escolas da rede, a nova proposta de planejamento foi desenvolvida com ampla participação e envolvimento dos/as professores/as da unidade de ensino na qual eu atuava, nesse momento já na função de orientadora pedagógica (função assumida por proposta da direção e aprovação do corpo docente). Deu-se assim, a primeira motivação para iniciar as pesquisas sobre o tema da organização escolar em ciclos, afinal, tal forma de organização está alinhada a uma perspectiva de democratização da escola pública, questão que sempre me preocupou em virtude da trajetória escolar já apresentada. A pesquisa culminou na monografia do curso de Pedagogia e, em seguida, de um curso de pós-graduação *lato sensu* realizado na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ainda no último ano da graduação, comecei a atuar também como professora dos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Nova Iguaçu, onde a questão da organização escolar em ciclos novamente se apresentava. Assim, tive a oportunidade de dialogar sobre o assunto com meus pares em grupos de estudos promovidos nas escolas de ambas as redes, refletindo sobre as possibilidades e desafios apresentados pela organização escolar não seriada.

Nos anos subsequentes, além de trabalhar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, atuei também como orientadora pedagógica, orientadora educacional e como supervisora escolar no Município de Nova Iguaçu, acompanhando diferentes unidades escolares em variados aspectos, tais como: desenvolvimento pedagógico, administrativo, questões de infraestrutura, horário integral, dentre outros.

No desempenho dessas funções foi possível verificar que muitas angústias apresentadas outrora pelos professores acerca da “não seriação” foram superadas, destacando-se falas docentes em conselhos de classe ou reuniões pedagógicas em que deixavam claro o reconhecimento dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, emergindo nos depoimentos

a necessidade de criação de estratégias para atuar com a diversidade sempre presente nas salas de aula, assim como de investimento dos governos em medidas que deem sustentação aos ciclos. Contudo, mesmo diante dos avanços, ainda há muito a ser feito. Por isso, o debate contínuo sobre o trabalho com ciclos é uma questão imperativa, principalmente diante de suas potencialidades enquanto política de democratização da escola pública, de inclusão e emancipação das classes populares que a frequentam.

Face ao exposto, o desafio que me move neste momento consiste em aprofundar a reflexão sobre o tema dos ciclos, de modo a propor formas de fortalecê-lo enquanto estratégia político-pedagógica que viabiliza a efetivação de uma escola progressista. Tal motivação ganha ainda mais força a partir do estabelecimento de políticas que caminham em vias opostas às dos ciclos, reafirmando estratégias de classificação e hierarquização de escolas, professores e saberes, como é o caso das políticas de avaliação em larga escala, que podem colocar em risco as conquistas obtidas na direção de uma educação menos excludente.

Portanto, proponho o aprofundamento de estudos que sirvam de ferramenta aos profissionais da educação para a crítica e proposição de soluções possíveis diante de artifícios que possam negar aos que hoje frequentam a escola pública o direito a uma educação de qualidade, justa, democrática, emancipatória e solidária.

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRio). A pesquisa intitulada “Ciclos e avaliações externas: como essas duas lógicas se entrecruzam no cotidiano de escolas da rede municipal de Nova Iguaçu?” surge das inquietações profissionais provocadas pela política de controle da qualidade educacional por meio das avaliações externas e de suas possíveis influências sobre o currículo das escolas organizadas em ciclos.

Tais inquietações ecoam com maior intensidade a partir da leitura de autores que se dedicam ao estudo dos temas centrais deste trabalho que, por princípio, deveriam ser indissociáveis: os ciclos e a avaliação. Assim, é possível observar os limites e as perspectivas que, tanto as políticas de organização escolar em ciclos, quanto as novas propostas de avaliação, podem possuir de acordo com o projeto de escola e de sociedade que os sustenta. Dessa maneira, o presente estudo encontra fundamentação teórica em autores como Andrea Fetzner (2007), Luiz Carlos de Freitas (2003), Miguel Arroyo (2007) e Vítor Paro (2003), a partir dos quais é possível perceber que a proposta de enturmação escolar em ciclos alinha-se a construção de uma escola que busca superar a não aprendizagem, na qual todos os estudantes se encontram em processo de construção do conhecimento, devendo, portanto, ser acolhidos, respeitados e provocados em suas temporalidades. De acordo com esses autores, os ciclos surgem como uma possibilidade de questionar a concepção hierarquizante, seletiva e excludente imposta pela lógica seriada, representando, pois, parte de um projeto de democratização da escola pública.

Não obstante, com a institucionalização das avaliações externas em todo o Brasil, as bases epistemológicas e pedagógicas apresentadas pela organização em ciclos são postas em risco e, nesse cenário, o modelo de avaliação em larga escala passa a ocupar o centro do debate educacional, suscitando implicações aos currículos e, conseqüentemente, às práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.

Tendo em vista o exposto, este trabalho parte da hipótese de que as avaliações externas têm exercido influência sobre o cotidiano da sala de aula organizada em ciclos, empobrecendo o seu sentido e enfraquecendo suas potencialidades. Tal hipótese se constrói a partir da constatação de que, mesmo diante das reações e legítimas críticas à maneira equivocada como muitas redes promoveram a organização escolar em “ciclos”, as pesquisas sobre o tema permitem afirmar que houve avanços nas concepções de professores e gestores

nos últimos anos, concebendo-se a necessidade de reorganização e flexibilização dos tempos e espaços escolares, bem como se afirmando a importância do desenvolvimento da autonomia do educando a partir de uma formação global. Todavia, com a implementação das avaliações externas e com o arrefecimento do debate em torno da organização em ciclos, passa a vigorar o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por resultados obtidos em avaliações padronizadas, como afirma Dulce Voss e Maria Garcia (2014) na conclusão de seus estudos sobre essa questão:

As políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendraram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas. (p. 19)

Por conseguinte, a partir do momento em que são engendradas e fortalecidas as políticas de responsabilização pela via dos resultados nas provas padronizadas, tem início a discussão sobre a necessidade de um currículo unificado para o alcance de melhores resultados em provas também unificadas. Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização, solidariedade e formação global do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela necessidade de classificação, hierarquização, padronização, seleção e responsabilização, sobretudo de escolas e professores.

Contribuindo com essa análise, Andrea Krug (2006) explicita a existência de duas propostas para a educação atualmente no cenário mundial: as de cunho neoliberal e as de cunho progressista, diferenciadas entre si pela concepção que carregam sobre a função da escola. De maneira sintética pode-se dizer que nas propostas neoliberais, a missão da escola é fazer com que os alunos obtenham bons resultados em exames que apresentam conteúdos padronizados e definidos fora da escola, portanto, as avaliações externas constituiriam uma aberta manifestação das políticas de cunho neoliberal. As propostas progressistas, por sua vez, estão pautadas em preocupações essencialmente políticas, como a democratização do acesso à escola e a preocupação com a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida e, nessa perspectiva, os ciclos enquanto política pública comprometida com uma escola menos excludente e seletiva, comporiam uma proposta progressista.

Evidentemente, para que os ciclos de fato manifestem o seu alinhamento à perspectiva progressista, é essencial que sejam observados alguns princípios orientadores, sem os quais a proposta não passará de uma medida administrativa de agrupamento de séries e eliminação das reprovações, servindo simplesmente para maquiagem estatísticas, sem nenhuma articulação com uma vontade política de melhorar o atendimento escolar (PARO, 2003). Afinal, não basta reunir os estudantes em fases de desenvolvimento ou por idade como se a aprendizagem fosse algo espontâneo nessa forma de organização. Se não forem oferecidas as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos estudantes, de nada adiantará agrupá-los por idade. Logo, para que se efetive uma proposta de organização escolar em ciclos coerente, é necessário que concepções sobre aprendizagem, organização dos espaços e dos tempos, assim como a avaliação escolar, estejam alinhadas a uma teoria crítica, de modo que o princípio de toda a prática consista na capacidade de aprendizagem dos estudantes, observando-se seu contexto social (FETZNER, 2008). Nessa perspectiva, a importância do processo educacional também é assumida pelo processo de avaliação, como se vê a seguir:

A avaliação escolar faz sentido quando busca garantir um bom processo de educação, ou seja, quando busca corrigir os problemas que se apresentam nesse processo, portanto, encontra-se integrada ao ensino. Saber o resultado do processo de aprendizagem sem saber o processo em si, não colabora para a qualificação da intervenção docente. (FETZNER, 2008, p. 146)

Desse modo, fica evidente que a avaliação proposta para os ciclos não pode ocorrer em um momento isolado, devendo, fundamentalmente, permear todo o processo educativo. Nos ciclos, a avaliação deverá ter um sentido muito distinto da avaliação com caráter classificatório e, assim, um dos grandes desafios da proposta consiste em encontrar estratégias de efetivação coerentes com os seus princípios, o que, segundo a mesma autora, se dá por meio de ações como,

uma avaliação compartilhada, que tenha como foco o processo da educação e como resultado a melhor mediação possível a este processo, considerando-se as condições existentes na maioria das escolas (quantitativo de alunos, diversidade de saberes na turma, recursos didáticos disponíveis, entre outros) (idem, p 148).

Trata-se, portanto, de observar as possibilidades que se manifestam na realidade escolar para se avaliar e definir alternativas viáveis.

Todavia, quando a avaliação visa reforçar o controle do currículo por parte do Estado, engendrando políticas públicas verticalizadas que geram informações de difícil uso local, acabam por assumir “padrões genéricos de qualidade a serem medidos com instrumentos

centrais classificatórios, sem levar em conta, por métodos apropriados, a relação entre as condições oferecidas e os resultados atingidos” (FREITAS, 2003, p. 78). Assim, segundo o autor, um caminho mais seguro estaria em diagnosticar a real posição da escola a partir de uma perspectiva interna, protagonizada por seus sujeitos, os quais estariam habilitados para, mobilizando-se no seio da escola, atingir um patamar superior com base na análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. Não se trata, por certo, de uma estratégia simples de avaliação, todavia, embora mais demorada, seria mais efetiva (idem, 2003).

Diante do exposto, como ressalta Fetzner (2008),

A proposta de ensino precisa estar coerente com o projeto de sociedade e de formação proposto pela escola: não parece eficiente propor uma sociedade solidária e um ensino para a cooperação, com práticas pedagógicas que estimulem o “cada um por si”, a competição ou o “vire-se sozinho”. (p. 146)

De tal modo, a presente pesquisa parte da necessidade de compreender, dado o antagonismo evidente, como se efetivam e se entrecruzam a lógica dos ciclos e a das avaliações externas no cotidiano escolar, quais as influências de uma sobre a outra, bem como quais as possibilidades de superação da lógica seletiva e excludente, em prol de uma escola mais solidária e democrática.

A relevância deste estudo está pautada, portanto, na necessidade de identificar conflitos e desafios gerados na prática profissional dos docentes que atuam nos ciclos, a partir da imposição das avaliações externas. Afinal, escassos são os estudos que abordam o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas ao mesmo tempo, isto apesar do vasto número de pesquisas que evidenciam, ainda que em separado, a existência inegável de um conflito teórico, pedagógico e epistemológico entre essas duas políticas educacionais que estão postas simultaneamente nas salas de aula. Nesse sentido, estamos a falar de políticas antagônicas que se entrecruzam nas escolas e que a produção acadêmica pode contribuir para evidenciar.

Reiterando essa posição, estudos afirmam que, apesar do aumento no número de pesquisas sobre o sistema de avaliação no Brasil, ainda observam-se lacunas que a produção acadêmica tem tido pouca preocupação em preencher, como a necessidade de ampliação de pesquisas que discutam o planejamento das avaliações, seus descritores, sua relação com a política mais ampla, os posicionamentos políticos que subjazem às escolhas teórico-metodológicas que dão sustentação às avaliações e, sobretudo, como essas lógicas são significadas e apropriadas pelas escolas (ADRIANA BAUER e ADRIANA REIS, 2013).

É importante destacar ainda que a revisão de artigos publicados nos últimos cinco anos em instituições de notória legitimidade e relevância no campo da investigação em Educação, especificamente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), comprova o declínio nas publicações sobre o tema dos ciclos e o aumento do número de pesquisas sobre as avaliações externas. Confirma-se, com isso, a urgência de se ampliar o debate sobre os ciclos enquanto forma de organização escolar que, se potencializada, é capaz de contribuir para a construção de uma escola pública, popular e democrática. Ao mesmo tempo, é fundamental aprofundar o debate, ainda muito fragmentado, sobre o tema das avaliações externas, com o objetivo de contribuir para a superação das inúmeras lacunas existentes, na busca por um discurso e uma prática coerente com a construção de uma escola menos seletiva.

Para dar consecução à análise proposta, foi revisada a produção acadêmica recente na área da avaliação e dos ciclos, buscando-se conhecer e problematizar as orientações pedagógicas que fundamentam a organização em ciclos na rede de ensino, além de identificar o que pensam os profissionais da educação que atuam nesse regime sobre o tema da avaliação, seja ela interna ou externa.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo geral: identificar como se estabelece a relação entre a lógica dos ciclos e a lógica das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu. Para adentrar nas especificidades do tema e aprofundar teoricamente a discussão, apresentam-se como objetivos específicos: a) analisar os fundamentos que orientam a instituição dos ciclos no Município de Nova Iguaçu e a concepção curricular adotada na Provinha Brasil, instrumento de avaliação externa que afeta diretamente o ciclo de alfabetização; b) identificar os possíveis efeitos das avaliações externas sobre a organização escolar em ciclos, a partir de uma análise do processo de avaliação praticado por professores desta forma de organização; e c) identificar as possibilidades de superação de lógicas seletivas e excludentes atuantes no espaço escolar, em prol de uma escola que busque a promoção e emancipação dos sujeitos que a compõem.

Dessa maneira, propõe-se a apresentação de alternativas, no campo da avaliação, para a construção de uma escola pública pautada por ideais outros, diversos daqueles que encampam a conhecida escola seriada, tais como a padronização, a hierarquização e a exclusão de estudantes e seus saberes.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa utiliza como opção metodológica a concepção qualitativa, tendo a revisão de estudos publicados e a realização de entrevistas com os sujeitos que atuam no cotidiano do ciclo como instrumento técnico. Com isso, pretende-se identificar a trajetória das pesquisas que abordam a questão da política de ciclos e das avaliações externas, seus desafios ou pontos de tensão, questões ainda negligenciadas e lacunas que merecem ser esclarecidas.

A escolha de uma abordagem qualitativa se justifica por suas características se aplicarem às questões deste estudo, pois como esclarece Robert Stake (2011), um estudo qualitativo deve fixar-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; deve ainda ser empírico, direcionado ao campo, aos objetos e às atividades em contextos únicos; ser empático, trabalhando-se para compreender as percepções individuais; deve triangular evidências, assertivas e interpretações, estando bem informado sobre as principais teorias relacionadas à investigação. A partir dessas características, a pesquisa qualitativa visa, dentre outras questões, gerar conhecimento e auxiliar no desenvolvimento de práticas e de políticas.

Portanto, com essa abordagem, busca-se estabelecer um diálogo com o que pensam os professores e professoras que atuam em escolas organizadas em ciclos e que estão, ao mesmo tempo, subordinadas às avaliações externas, a fim de compreender as concepções que sustentam a prática desses profissionais, além da lógica interna que orienta a adoção das duas políticas.

O desenvolvimento da presente pesquisa incluirá quatro estratégias metodológicas: (1) revisão de documentos, de modo a explicitar a forma como os ciclos e a avaliação são concebidos no Município de Nova Iguaçu; (2) revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que sustentam a organização escolar em ciclos e as avaliações externas, objetivando melhor compreensão do problema; (3) mapeamento das produções acadêmicas de fóruns de pesquisa em Educação, especificamente na ANPEd, CAPES e SciELO, com a finalidade de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados sobre o tema nos últimos cinco anos; (4) pesquisa de campo, utilizando a entrevista semiestruturada com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e professores que vivenciam os ciclos. As entrevistas versarão sobre o tema central: organização escolar em ciclos e avaliações externas, e envolverão subtemas como: as possibilidades de reconhecimento das aspirações dos estudantes como fonte do conteúdo escolar, as avaliações internas, externas e suas influências na prática em sala de aula.

Devem-se destacar ainda as três questões centrais suscitadas para a compreensão e análise do problema: a) Que pressupostos teóricos e pedagógicos orientam a organização curricular adotada atualmente no Município de Nova Iguaçu para o trabalho com os ciclos? b) Que condicionantes as avaliações externas têm gerado sobre a organização curricular e as práticas avaliativas adotadas nas salas de aula do ciclo? c) Que outros parâmetros e instrumentos de avaliação podem ser priorizados para o desenvolvimento da escola organizada em ciclos, incluindo seus sujeitos e saberes?

Tendo em vista o exposto e considerando o que apresenta Stake (2011, p. 42) ao afirmar que quando os pesquisadores qualitativos não conseguem ver algo por si mesmos, pedem ajuda a outros que já enxergaram, este estudo realizará a triangulação entre os diálogos desenvolvidos nas entrevistas, os registros formais em documentos e o que outros autores já indicavam sobre os assuntos abordados. Trata-se, portanto, da opção por uma metodologia que não venha contradizer a dialogicidade da educação libertadora defendida por Paulo Freire (2011).

1.1. Construção teórico-metodológica

A construção teórico-metodológica que orientará esta pesquisa conduz à seguinte questão: Que pressupostos epistemológicos e regras metodológicas fundamentam as avaliações internas, propostas na organização escolar em ciclos, e as políticas de avaliação externa? A partir desta questão, torna-se necessário apresentar as características que marcam as duas formas de avaliação, o que será feito com base, principalmente, em autores como Vítor Paro (2011) e Almerindo Janela Afonso (2009).

A partir destes autores, é possível observar que um dos principais pontos de distinção entre as avaliações internas e externas, reside no fato dos processos avaliativos instituídos nas próprias escolas permitirem que a realidade social e cultural da comunidade possa ser considerada, tornando possível um currículo capaz de contribuir para a discussão de situações problemáticas relevantes, que efetivamente emergem do cotidiano daqueles que frequentam o espaço escolar, ou seja, quando asseguram esses processos, as escolas tornam-se capazes de ir além de sua função tradicional de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, dispendo-se a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania (PARO, 1999).

Por outro lado, quando se priorizam as avaliações externas, aquelas pensadas de fora do espaço escolar, há uma tendência à subalternização dos conhecimentos que foram produzidos no local, no cotidiano dos alunos e alunas, em favor dos saberes passíveis de mensuração e considerados relevantes a partir de uma seleção unilateral. Trata-se, desse modo, de um sistema avaliativo que ignora o conceito de educação como apropriação da cultura em prol exclusivamente da “aquisição”, mesmo que temporária, de conhecimentos (PARO, 1999). Urge destacar que, para além dos efeitos deletérios ao currículo escolar, as avaliações externas possuem um caráter ainda mais danoso, pois com a sua instituição os sistemas de ensino, em lugar de oferecerem melhores condições de trabalho ou de introduzirem mudanças na maneira de ensinar, tendem a reduzir seus programas à aplicação de mais testes preparatórios o que, além de somente atestar a ignorância sobre a natureza do produto a ser avaliado, provoca o gasto de somas vultosas de recursos que deveriam ser endereçados para a melhoria efetiva do ensino, não ao aumento de pontuações em metas irrisórias (PARO, 1999).

No Brasil, atualmente, essas metas são estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹, índice sobre o qual se deve manter elevado nível de monitoramento, sob o risco de sanções políticas, econômicas e administrativas caso não sejam alcançados os números previamente fixados. Essa perspectiva é confirmada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) quando afirma que “o Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> Acesso em: 29/06/2015)

Portanto, a vigilância que a sociedade passa a exercer sobre os índices obtidos nas avaliações externas, dentro desta análise, se materializa em políticas locais (municipais e estaduais) que impõem às unidades escolares o dever de adotar medidas rigorosas de controle sobre suas práticas curriculares, avaliativas e de gestão, de modo a alcançarem as metas formuladas pelas organizações internacionais para os países periféricos. Nesse sentido, Afonso (2009) afirma que:

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. De acordo com informações do portal do Inep, tais dados refletem a qualidade da educação. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em: 04/07/2016)

Face às tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o fato é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (accountability) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais. Esta tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora destas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhes subjazem. (p.17)

Afonso (2009) alerta aqui quanto ao caráter hegemônico que está por trás das políticas de avaliações externas, as quais, dada a força e a imperatividade que lhes é atribuída pelas organizações internacionais em prol de objetivos econômicos, sobrepõem-se aos governos e culturas locais, ignorando tudo aquilo que não pode ser objeto de vigilância e mensuração.

Ratificando essa análise feita pelo autor, o governo brasileiro, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta o seguinte:

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb> Acesso em: 29/06/2015)

Neste trecho o governo expõe com clareza a concepção de qualidade educacional à qual está vinculado, uma concepção que assume o alcance de metas numéricas firmadas por organizações internacionais como provas irrefutáveis de qualidade. A problemática encontra-se, todavia, no que está sendo ocultado por esta lógica da evolução numérica para a elevação do Brasil ao patamar dos países da OCDE. Afinal, o que está em jogo é a negação de identidades locais, da possibilidade das sociedades periféricas se verem refletidas nas políticas públicas, em benefício de uma padronização estabelecida de fora, mas, principalmente, a economia gerada com a falácia de uma qualidade educacional que se manifesta pela via do Ideb e não pela efetiva melhoria das condições em que os processos de ensino e de aprendizagem se dão, todos os dias, nas escolas. Contribuindo com essa crítica, Paro (2011) afirma:

A política educacional interessada na boa qualidade da educação escolar e portadora de uma visão de educação como apropriação da cultura, com vistas à formação de personalidades humano-históricas, procurará investir seus esforços na melhoria do processo de trabalho escolar, ciente de que é aí, no chão da escola, que se pode garantir a boa educação e permanentemente se informar de sua qualidade. (p. 708)

Com base nessa compreensão, é relevante retomar a questão inicial formulada para a análise do tema: Que pressupostos epistemológicos e regras metodológicas fundamentam as avaliações internas, propostas na organização escolar em ciclos, e as políticas de avaliação externa? Ora, partindo-se do princípio de que os ciclos alinham-se à construção de uma escola que valoriza a aprendizagem mútua e o desenvolvimento integral do educando, opondo-se, assim, à lógica seriada, na qual predomina a concepção hierarquizante e seletiva do conhecimento, os pressupostos epistemológicos que fundamentam as avaliações externas estão em oposição diametral aos princípios que sustentam a lógica da organização escolar em ciclos, uma vez que tais avaliações se encontram alinhadas à medição de conhecimentos supostamente adquiridos, gerando índices e ranqueamentos. Conforme evidencia Afonso sobre as avaliações externas:

Com efeito, estamos a viver uma época de “comparativismo globalizador” caracterizada pela centralidade do papel dos peritos e pela produção de indicadores voltados para mensurar resultados dos sistemas educativos de diferentes países (com particular incidência nos resultados acadêmicos dos estudantes), indicadores esses que se constituem em si mesmos como um pretexto para justificar decisões políticas e influenciar as agendas para a educação. (p. 24)

Nessa perspectiva, torna-se essencial reconhecer que os valores inerentes à organização escolar em séries (presentes nas avaliações externas) incorporam e legitimam uma concepção hierárquica do conhecimento e dos estudantes. Verifica-se, então, o choque entre as avaliações limitadas a exames, que subalternizam o conhecimento, afrontam as diferenças e desconsideram as experiências dos educandos, e a avaliação enquanto instrumento de emancipação, que engloba o contexto dos estudantes para a construção de currículos significativos em uma escola promotora da democracia. Contribuindo com a análise, Maria Teresa Esteban (2008) afirma que a avaliação pode se articular a um profundo processo de democratização da escola quando a diferença se assume como expressão radical da alteridade, impossível de se reduzir à reprodução, com variações do modelo desejável. Por outro lado, na ideologia hegemônica a avaliação constitui elemento de vinculação a um modelo de sociedade no qual o capitalismo passa por uma reestruturação global; assim, os

mecanismos de mercado e a institucionalização do Estado-avaliador tomam força e submetem a escola à sua lógica (AFONSO, 2003).

Tendo em vista as análises apresentadas até aqui, os pressupostos epistemológicos que embasam esta pesquisa afirmam, além da necessidade de desocultar os interesses, demandas e funções que subjazem às políticas de avaliação externa, a necessidade de compreender os pressupostos de uma avaliação que possa contribuir com a democracia escolar, não apenas porque auxilia na melhoria dos processos de aprendizagem, mas também porque considera os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1996) como parte dos conhecimentos escolares.

Em uma análise sobre a essência do diálogo para a educação problematizadora, Paulo Freire (2011, p. 109) afirma que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais”. Freire (idem), acrescenta ainda algumas questões fundamentais ao aprofundamento dessa reflexão:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro e não em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (p. 111-112)

Portanto, neste trabalho toma-se, como parte da crítica às avaliações externas, a concepção antidialógica que elas inspiram desde um ponto de vista curricular, atuando sobre a redução do conteúdo escolar ao que venha a ser interesse dos testes. Trata-se da antidialogicidade presente na concepção bancária (FREIRE, 2011).

Assim, a epistemologia perseguida por este estudo visa refletir uma escola que almeja respeito às diferenças, a superação da monocultura imposta por políticas como as avaliações externas e a esperança de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, para a qual os ciclos, na medida em que se apresentam como uma alternativa ao conhecimento hierarquizado, seletivo e excludente da organização seriada, poderão contribuir.

1.2. Revisão de Artigos

Para refletir sobre as questões levantadas nesta pesquisa, foi realizado o mapeamento de artigos decorrentes de estudos na área da Educação, no período compreendido entre os anos de 2011 e 2015, apresentados à comunidade acadêmica pela ANPEd, CAPES e SciELO. Essas instituições foram selecionadas pela relevância que possuem no campo da investigação em Educação e pelo reconhecimento e legitimidade atribuída por parte da comunidade científica às mesmas. As palavras-chave utilizadas para a seleção de trabalhos nesse levantamento de dados foram: organização escolar em ciclos e avaliação; avaliação na escola ciclada; organização escolar em ciclos; avaliações externas na educação; e accountability e educação.

Deve-se destacar que durante a busca por pesquisas que abordassem o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas simultaneamente, constatou-se a ausência de estudos com esse enfoque transversal. Diante disso, foi necessário localizar os temas em separado, ou seja, estudos sobre os ciclos e a forma de avaliação que neles se pratica e, em paralelo, artigos que abordassem o tema das avaliações externas.

Assim, nas buscas foram encontrados inicialmente 158 (cento e cinquenta e oito) artigos científicos publicados nas três bases nos últimos cinco anos, sendo 09 (nove) trabalhos na ANPEd, 103 (cento e três) na CAPES e 46 (quarenta e seis) na SciELO. Em seguida, após uma leitura dos resumos do material, visando apreender as principais ideias de cada publicação, foram selecionados os trabalhos relevantes para esta pesquisa, tendo como base para seleção a correspondência entre os objetivos encontrados nos resumos de cada artigo e o problema de pesquisa deste estudo. O resultado dessa ação culminou na seleção final de 27 (vinte e sete) trabalhos nas três bases. A partir desse momento, foram realizadas leituras mais aprofundadas, com a finalidade de identificar o problema de pesquisa, a metodologia utilizada e os resultados dos estudos, de modo a conhecer as principais contribuições que cada trabalho traz ao campo e pensar em perspectivas de ampliação das abordagens já concluídas.

Finalmente, foi realizada uma leitura transversal dos artigos selecionados para levantar algumas ideias centrais, recorrentes nas publicações, cujas sistematizações são apresentadas a seguir.

1.2.1. Contribuições das leituras realizadas na ANPEd.

A pesquisa na ANPEd para o intervalo entre os anos de 2011 e 2015 foi desenvolvida mediante a seleção, organização e análise das publicações de três de seus Grupos de Trabalho: GT05- “Estado e Política Educacional”, GT06- “Educação Popular” e GT12- “Currículo”. Esses grupos foram selecionados por congregarem estudos que indicavam elementos de interesse ao tema desta pesquisa. No total foram localizados 09 (nove) trabalhos publicados – tendo sido selecionados inicialmente como relevantes para este estudo, 07 (sete) desses trabalhos: 05 (cinco) artigos no GT05, 01 (um) artigo no GT06 e 01 (um) artigo no GT12, distribuídos por ano de publicação e palavra-chave conforme a tabela abaixo:

Tabela1: Revisão de Artigos da ANPEd

Palavras-chave	Organização escolar em ciclos	Avaliações externas na educação	Accountability e Educação	Subtotais
Ano de publicação				
2011	00	02	00	02
2012	00	00	01	01
2013	01	02	00	03
2014	00	00	00	00
2015	00	01	00	01
Total Geral				10

Dados da pesquisa obtidos em consulta aos portais: <http://34reuniao.anped.org.br/trabalhos/>, <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/>, <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/> e <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>.

Em conjunto, as publicações desses GT's da ANPEd, para o período de análise (2011-2015), apresentaram apenas 01 (um) estudo sobre ciclos, sendo todos os outros relacionados às avaliações externas. A principal questão abordada no trabalho sobre ciclos refere-se a como se efetiva essa proposta de organização curricular de acordo com os referenciais freireanos (DENISE AGUIAR, 2011). Quanto às questões suscitadas pelos trabalhos que abordam as avaliações externas, tem-se: (1) O que pensam os gestores educacionais sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, identificando potencialidades e limites desse índice? (CLÁUDIA PIMENTA e VANDA RIBEIRO, 2011); (2) Que fatores podem contribuir para os resultados positivos do Ideb no contexto e na política local? (ALAÍDE BARUFFI, DIRCE FREITAS e GISELLE REAL, 2011); (3) Quais as repercussões das políticas de

accountability nos índices educacionais, considerando a instauração do sistema de metas educacionais pelo Ministério da Educação? (MARILDA SCHNEIDER e LUIZ NARDI, 2012); (4) Quais as fronteiras da qualidade expressada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica? (CRISTIANE MACHADO e OCIMAR ALAVARSE, 2014); (5) Quais as relações discursivas estabelecidas entre currículo, avaliação e qualidade na política educacional brasileira de educação básica, no período de 2003 e 2011? (DANIELLE MATHEUS, 2013); (6) Quais os possíveis efeitos e implicações da Provinha Brasil no cotidiano escolar, procurando compreender como elas são ressignificadas pelos sujeitos ordinários, praticantes do cotidiano escolar e suas contribuições para a aprendizagem dos/as alunos/as (MARIA MOTA, 2015).

Tendo em vista as questões anunciadas pelas pesquisas, os resultados apresentados para cada uma delas serão ordenados por ano da publicação, buscando evidenciar os avanços nos estudos sobre a temática das avaliações externas, bem como as lacunas ainda existentes. Por isso, o estudo sobre os ciclos será inserido no ano de sua publicação, ao lado das pesquisas publicadas no mesmo período sobre as avaliações em larga escala.

Os trabalhos acerca das avaliações externas apresentados à ANPEd utilizaram diferentes estratégias metodológicas, tais como: observações diretas, entrevistas e análise de documentos; análises de dados do Ideb por escola e por alunos, comparando-se o desempenho escolar e o nível socioeconômico, além de comparações entre as escolas que alcançaram as maiores notas e as que tiveram notas mais baixas; e estudos que conjugaram dados quantitativos e qualitativos. Essas pesquisas evidenciaram distintas concepções de qualidade educacional, currículo, avaliação, dentre outros elementos fundamentais para os estudos no âmbito da educação, como se vê a seguir.

No ano de 2011, Pimenta e Ribeiro publicaram os resultados de sua pesquisa sobre as opiniões de gestores educacionais de vinte municípios do estado de São Paulo acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O estudo constatou que os gestores estão preocupados com finalidades educacionais e que consideram as avaliações externas e os indicadores importantes instrumentos para a gestão da rede e intervenção pedagógica, isso além de concordarem que o Ideb é um índice que dialoga com o desafio brasileiro de zelar pelos resultados educacionais em termos de desempenho dos alunos. Todavia, os gestores possuem críticas ao referido índice, sobretudo no que tange aos *rankings* entre escolas da mesma rede, pois geram competições entre elas e podem criar situações injustas. A pesquisa indica que o debate acadêmico considera esse um dos principais limites do uso do índice, afinal, a transparência que se alega que o dispositivo pode gerar, não compensaria os danos

que podem causar. As conclusões indicam, portanto, como um desafio que se coloca para as pesquisas, o estudo dos impactos do Ideb sobre o ensino e a aprendizagem, de modo a contribuir com a elucidação dos seus limites e potencialidades na indução de políticas educacionais (PIMENTA e RIBEIRO, 2011).

A pesquisa realizada por Baruffi, Freitas e Real (2011), com financiamento do Inep, sobre os fatores que podem ter contribuído para resultados positivos no Ideb em redes escolares municipais sul-mato-grossenses, evidenciou que o impacto de tais resultados tem operado como forte estímulo para a busca de melhoramento dos resultados escolares, influenciando e alterando práticas de gestão. Essa pesquisa, além dos gestores, também englobou dirigentes e professores, constatando que estes sujeitos consideram positiva a existência de metas educacionais. Entretanto, assim como na pesquisa abordada anteriormente, mais uma vez são reveladas preocupações quanto ao Ideb, pois os mesmos sujeitos que consideram o índice positivo, também o percebem como um mecanismo de padronização que passa ao largo das peculiaridades das redes e escolas, ignorando as diversidades com que lidam.

Dessa forma, mesmo que a qualidade expressa no Ideb seja objeto de preocupação das redes e escolas, o estudo realizado por Baruffi, Freitas e Real (2011) revelou que elas se mostram especialmente empenhadas em qualificar a prestação do ensino fundamental de forma mais ampla, principalmente melhorando as suas condições de oferta (físicas, materiais, humanas, técnicas, administrativas e pedagógicas), universalizando o acesso ao ensino fundamental, ampliando o atendimento à educação infantil e melhorando o atendimento à populações com demandas diferenciadas. Nesse sentido, a elevação da aplicação de recursos financeiros no ensino fundamental pode ter sido um dos fatores relativos à gestão municipal que contribuiu para ganhos observados no Ideb das redes. Na maioria dos municípios observados, limitações de ordem financeira, institucional, técnico-administrativa, políticas, entre outras, operaram desfavoravelmente à formulação, implantação e continuidade das políticas educacionais. Na esfera política/gestão educacional, fatores que podem ter contribuído para os resultados obtidos são: melhoria na formação inicial; realização de formação continuada; monitoramento do ensino pela escola (principalmente pelos coordenadores pedagógicos) e pelas secretarias de educação; prestação de atendimento ao aluno no contra turno escolar (enriquecimento curricular, reforço e acompanhamento da aprendizagem).

Face ao exposto, a pesquisa afirma ser impossível assegurar quais fatores melhor explicam os resultados positivos obtidos pelas redes da amostra, todavia, demonstra ter ficado

clara a improcedência de se atribuir ao perfil socioeconômico favorável de algumas redes os bons resultados, uma vez que foram localizados dois casos (Paranhos/MS e Amambai/MS) que contradizem essa explicação. De acordo com dados da pesquisa, esses dois municípios apresentaram evolução expressiva no Ideb, mesmo com perfis socioeconômicos desfavoráveis, o que autoriza a hipótese de que políticas públicas implementadas tenham sido consequentes no curto prazo, o que é improvável, mas não impossível. Outra hipótese levantada pelo estudo seria a de que as escolas dessas redes são eficazes, ou seja, conseguem fazer com que os seus alunos consigam resultados escolares além do que seria esperado deles em face das condições socioeconômicas desfavoráveis.

Sugere, assim, a necessidade de se investigar mais detidamente os gastos públicos no ensino fundamental, pois se constatou que eles foram crescentes no período pesquisado. Por fim, o estudo permite inferir que há uma conjugação de esforços entre gestores educacionais, professores e funcionários na busca por uma educação de qualidade para todos, que se constitui como a tônica das políticas municipais após os anos 2000, o que parece ser promissor e merecer políticas de apoio (BARUFFI, FREITAS e REAL, 2011).

Diante dos resultados apresentados por essa pesquisa, torna-se relevante apresentar também o resultado de outros estudos que a contrapõem, revelando justamente que o perfil socioeconômico dos alunos influencia de maneira contundente nos resultados obtidos. A esse respeito, Luiz Carlos de Freitas (2012), Christina Andrews e Michel Vries (2012) e Maria Teresa Alves e José Soares (2013), em pesquisas que serão melhor evidenciadas adiante, revelam que a pobreza tem forte impacto no desempenho escolar, chegando a explicar até 60% da variação. Logo, escolas que atendem a alunos com menor nível socioeconômico têm piores resultados. Diante disso, Freitas (2012), vai indicar como simplistas as concepções que acreditam na distribuição dos resultados como uma questão de mera competência do professor ou da escola, concepção que acaba por resultar na aplicação de mais pressão no sistema, fazendo com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado.

Acerca das políticas de *accountability*, Schneider e Nardi (2012) revelam o caráter ambíguo com que são implementadas. Apesar disso, a mesma pesquisa assinala que a conformação dos municípios a essas políticas vêm sinalizando consequências na qualidade da educação básica. Apesar de se admitir a tendência a um caráter tecnicizante do sistema de *accountability* sobre a educação, considera que observar apenas esse viés constitui uma visão reducionista, havendo necessidade de equilíbrio entre as avaliações, a prestação de contas e a responsabilização, variáveis que compõem o sistema *accountability*. Desse modo, a pesquisa

destaca a avaliação como variável que requer especial atenção por ser a mais proeminente nas recentes políticas educacionais.

Na mesma perspectiva de Schneider e Nardi (2012), Machado e Alavarse (2014) demonstraram que o conhecimento e o estudo dos dados sobre as avaliações externas revelam a compreensão do Ideb não como um fim em si mesmo, mas como oportunidade de associá-lo às transformações necessárias para que a escola pública garanta o sucesso de todos os seus alunos. Essa conclusão indica que a avaliação externa, especialmente a Prova Brasil, fornece dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública na sociedade democrática. Afirma ainda que a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nas avaliações externas, as quais devem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo a sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. Portanto, não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos, objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, desencadeando assim, a partir dos dados revelados pelo Ideb, um combate político pela efetiva eliminação de um processo de escolarização excludente e seletivo (MACHADO e ALAVARSE, 2014).

Em uma linha semelhante, Matheus (2013), ao analisar as relações estabelecidas entre currículo, avaliação e qualidade, conclui que currículo e avaliação são interligados no que se refere à garantia da qualidade. Para essa autora, existe um padrão de qualidade expresso no currículo que se espera ser desenvolvido nas escolas, garantindo aos alunos uma série de conhecimentos e habilidades que devem ser observáveis e mensuráveis. Nessa perspectiva, o papel da avaliação é verificar se o currículo garantidor da qualidade foi realmente cumprido, se os alunos receberam os conhecimentos considerados relevantes e se desenvolveram as habilidades esperadas. Ao passo que é avaliado o processo de aprendizagem dentro dos limites do currículo estabelecido, chega-se à conclusão se a qualidade foi ou não alcançada. A qualidade, portanto, diz respeito à aquisição de conhecimentos estabelecidos pelo currículo nacional. A significação de qualidade, nessa política, é marcada tanto por demandas relacionadas ao currículo voltado para a distribuição igualitária do conhecimento, quanto por demandas referentes à mensuração de resultados estipulados em termos do currículo aprendido. A autora conclui defendendo que a articulação dessas demandas (aparentemente antagônicas) é possibilitada pelo discurso de justiça social, em nome do qual se busca controlar o currículo e mensurar a qualidade da educação por meio da avaliação. (MATHEUS, 2013)

Em oposição à concepção trazida pelos estudos de Matheus (2013), foi apresentado no mesmo ano uma pesquisa que se dedicou à organização escolar em ciclos. De natureza qualitativa, o estudo se desenvolveu por meio da análise de dissertações e teses, além de um estudo de caso com análise documental, observação participante e realização de entrevistas. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem, no bojo de uma pedagogia crítico-emancipatória freireana, é condição fundamental para a construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade. O estudo demonstrou também que isso se deve a uma efetiva participação decisória de todos os envolvidos na ação educativa e de um rigoroso processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento da autonomia do educando. Assim, a autora afirma tratar-se de uma proposta que precisa fincar raízes nos sistemas de ensino estaduais e municipais, como prática valiosa de estrutura curricular, para a qual se requer, sempre, acompanhamento e avaliação, visando ao seu aperfeiçoamento (AGUIAR, 2011).

Como se pode observar, o acompanhamento e avaliação a que se refere Aguiar (2011) não correspondem à perspectiva de controle e fiscalização sobre o cumprimento de um currículo único, ensejados na pesquisa realizada por Matheus (2013), mas ao caráter formativo de uma avaliação que visa a emancipação dos sujeitos por meio de estratégias participativas e decisões coletivas. Outro aspecto importante dessa pesquisa sobre ciclos é revelado na concepção de qualidade que carrega, pois enquanto aqui se almeja a qualidade prescindida pela flexibilização curricular, capaz de contemplar as características e interesses de cada comunidade, na qualidade apresentada pelos estudos anteriores, presume-se a padronização curricular como elemento qualificador da educação. Assim, a qualidade evidenciada por tais estudos corresponderia à possibilidade de as escolas assegurarem aprendizagens mínimas idênticas a todos os estudantes brasileiros, mesmo que isso implique no aniquilamento de currículos que englobam interesses e problemáticas emergentes no âmbito local.

Em consonância com a perspectiva de avaliação apresentada pelos ciclos, pesquisas mais recentes revelam indícios de indiferença quanto ao uso das avaliações externas, notadamente da Provinha Brasil, como diagnóstico e ajuda no planejamento pedagógico (MOTA, 2015). A pesquisa realizada por Mota (2015) revela que na escola observada, a professora da turma, os demais entrevistados e a equipe pedagógica demonstraram ignorar a proposta de diagnóstico e intervenção proposta pela Provinha Brasil e seus resultados, o que caracteriza o seu desuso. Porém, não se recusando a aplicá-la, terminam por usá-la, mesmo que o façam apenas para “cumprir tarefa”, dessa forma, não a rejeitam, nem a transformam,

mas a ressignificam ao seu modo. Assim, revela-se que para os profissionais participantes da pesquisa, não há sentido em uma avaliação que “vem de fora”, e que não leva em consideração as competências dos/as docentes para avaliar seus próprios alunos. (MOTA, 2015)

A partir da análise das seis pesquisas que abordam especificamente o tema das avaliações externas, apresentadas à ANPEd nos últimos cinco anos, nota-se que quatro delas revelam o caráter ambíguo demonstrado por essa política de avaliação (PIMENTA e RIBEIRO, 2011; BARUFFI, FREITAS e REAL, 2011; SCHNEIDER e NARDI, 2012; e MOTA, 2015), pois ao mesmo tempo em que gestores, professores e dirigentes consideram positiva a existência de metas educacionais para a elevação da qualidade do ensino, o caráter tecnicizante que subjaz tais políticas, assim como a competição que geram entre as escolas, criam situações temidas pelos mesmos educadores. Assim, afirmam que os danos podem sobrepor os supostos benefícios que as avaliações em larga escala poderiam proporcionar para a educação nacional. Por esse motivo, foi possível observar que, para além da preocupação com o Ideb, algumas redes se mostram especialmente empenhadas em qualificar a prestação do ensino fundamental de forma mais ampla, extrapolando os limites impostos pelas avaliações externas.

Nessa análise, deve-se destacar ainda o conceito de qualidade educacional trazido por Matheus (2013), o qual está atrelado a garantias de conhecimentos e habilidades mensuráveis e, nessa perspectiva, a escola de qualidade seria aquela capaz de assegurar aprendizagens consideradas básicas a todos e passíveis de aferição por intermédio de avaliações padronizadas para os estudantes do país.

Em contraponto a essa perspectiva, foram encontrados dois estudos que se pautam por uma concepção outra de qualidade. O primeiro deles (AGUIAR, 2011) propõe uma avaliação formativa e um currículo flexível que englobe os sujeitos e seus saberes; o segundo (MOTA, 2015), por sua vez, apresenta indícios de resistência às avaliações externas com base em práticas que transbordam as barreiras da avaliação e revelam a complexidade e multiplicidade do cotidiano escolar.

1.2.2. Contribuições das leituras realizadas na CAPES

A pesquisa na CAPES, para o mesmo intervalo mencionado anteriormente (2011 e 2015), permitiu identificar um total de 103 trabalhos como resultado para a busca com as palavras-chave a seguir: organização escolar em ciclos e avaliação, nessa busca, 08 trabalhos

foram encontrados, sendo 04 relevantes e 01 já mencionado na ANPEd; com a busca por avaliação na escola ciclada, apenas 01 trabalho foi encontrado, sendo este relevante; para a palavra chave organização escolar em ciclos, 29 trabalhos foram localizados, sendo 03 relevantes e 04 já mencionados também na CAPES na busca por outras palavras-chave; para a busca com avaliações externas na educação, foram localizados 51 trabalhos, sendo 03 relevantes e 02 já mencionados em outras buscas na própria CAPES; e accountability e educação, chegou-se a 14 trabalhos, mas nenhum adequado ao objeto desta pesquisa.

Portanto, do total de trabalhos encontrados, 11 foram selecionados por apresentarem nos objetivos expressos em seus resumos elementos de interesse ao tema do presente estudo, sendo distribuídos por ano de publicação e palavra-chave conforme a tabela abaixo:

Tabela 2: Revisão de teses e dissertações da CAPES

Palavras-chave	Organização Escolar em Ciclos e Avaliação	Avaliação na escola ciclada	Organização escolar em ciclos	Avaliações externas na educação	Subtotais
Ano de publicação					
2011	00	00	03	01	04
2012	03	01	00	03	07
Total Geral					11

Dados da pesquisa obtidos em consulta ao portal: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Nas publicações da CAPES, como se pode notar, tanto o tema dos ciclos, quanto o das avaliações externas, não foram objeto de análise nos últimos três anos do recorte temporal da pesquisa (2013, 2014 e 2015), não sendo localizados, também, trabalhos com a busca pela palavra chave Accountability e Educação. Todavia, estão concentradas nessa fundação o maior número de publicações sobre a temática dos ciclos no recorte temporal de interesse do presente estudo, o que contribui de maneira importante para o levantamento e análise das conclusões que a pesquisa na área vem obtendo, bem como das brechas ainda existentes sobre a questão.

Nesse sentido, as principais questões abordadas dentro dos 06 (seis) trabalhos aqui selecionados sobre os ciclos foram: (1) Quais os significados, influências e possibilidades da política curricular dos ciclos na rede pública estadual de Mato Grosso? (ZILEIDE SANTOS, 2011); (2) Como uma escola pública do Mato Grosso efetiva a reinterpretação, organização e desenvolvimento da política pedagógica de ciclos? (EDILAMAR BRANDINI, 2011); (3) Qual a compreensão sobre os Ciclos de Formação Humana a partir da participação dos

professores em projetos de formação continuada? (THIÉLIDE TROIAN, 2012); (4) Como a proposta de escolaridade em ciclos interfere nas concepções e nas práticas pedagógicas de professores (MARIA PIMENTA, 2012); (5) Como se dá a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais nas escolas organizadas em séries e ciclos? (MAGNA CRUZ, 2012); e (6) Como os professores concebem a autoridade docente a partir das transformações ocorridas com a implantação da organização do ensino em ciclos com progressão continuada no estado de São Paulo? (DANIELA SATO, 2012).

Para dar início a apresentação dos resultados obtidos por cada pesquisa, trago a contribuição de Zileide Santos (2011) que revela em seu estudo o desejo dos professores que atuam no ciclo em desenvolverem um trabalho diferenciado. Dessa forma, apresenta como essencial um currículo organizado por área de conhecimento para o trabalho na escola ciclada, na busca de uma prática pedagógica que supere o fracionamento dos conhecimentos e a desarticulação que historicamente se desenvolvem no contexto escolar. Entretanto, a autora conclui afirmando que tais mudanças apresentam limitações de vários aspectos que impedem a sua efetivação, tais como: formação acadêmica deficitária, falta de formação continuada na perspectiva da compreensão conceitual da proposta, falta de condições estruturais que a nova organização curricular requer, entre outras.

Brandini (2011), ao estudar sobre como a escola pública reinterpreta, organiza e desenvolve a política pedagógica de ciclos, conclui, reiterando as limitações indicadas por Zileide Santos (2011), que não está clara para muitos professores a concepção de ciclos de formação; o currículo escolar ainda é disciplinar e fragmentado; há professores que realizam algumas ações inovadoras e outros que resistem às mudanças. Ao mencionar as dificuldades e facilidades na implantação dos ciclos, o estudo menciona a flexibilidade do tempo escolar e o ensino globalizado como aspectos que facilitam, e a falta de compreensão e interpretação da política de ciclos, além da falta de infraestrutura nas escolas, como aspectos que dificultam.

Ainda confirmando essas conclusões, os estudos de Troian (2012) demonstram que, a partir da participação dos educadores em projeto de formação continuada, há mudanças no modo de ver, entender e considerar os alunos, a escola como um todo e a educação de maneira geral, desconstruindo-se, assim, conceitos cristalizados no imaginário pedagógico.

Ainda de acordo com a essa conclusão, Pimenta (2012) afirma que, na escola investigada em sua pesquisa, os princípios metodológicos do Ciclo de Alfabetização modificaram sua estrutura e organização pedagógica, determinando também alterações em suas práticas, estratégias e funcionamento. Nessas alterações, sobressaíram estratégias

pedagógicas avaliativas e interventivas aplicadas pelos professores aos estudantes dos terceiros anos (com maiores incidências de defasagem de conteúdos, habilidades e competências exigidas para a alfabetização).

Cruz (2012), por sua vez, faz uma análise comparativa entre a apropriação da leitura e da escrita por crianças dos três anos iniciais de escolas organizadas em séries e em ciclos. As conclusões sobre as práticas pedagógica indicam que, apesar de pautarem-se por orientações oficiais diversas, os professores possuíam metodologias semelhantes quanto ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando². Sendo assim, Cruz (2012) traçou algumas características do “perfil alfabetizador” dos educadores de ambas as formas de organização escolar, destacando-se: estabelecimento de uma rotina de atividades como elemento estruturante da prática; adoção de recursos diversificados; consideração da afetividade nas relações; busca pela progressão do ensino e estabelecimento de expectativas a cada ano; proposição de atividades que buscavam promover a apropriação, a consolidação e a sistematização da leitura e da escrita, apesar de ainda não apresentarem aprofundamento em relação à leitura e à produção textual; consideração da diversidade de agrupamentos, atendimento ajustado às crianças e posturas avaliativas em transição. Portanto, um dado relevante do estudo reside no fato da variável “organização escolar” não ser considerada determinante para a efetivação da prática docente, pois, segundo a autora, os professores fabricaram suas metodologias de ensino por serem comprometidos com a aprendizagem de todas as crianças, independente da proposta curricular oficial. Em relação às aprendizagens, os resultados não indicaram uma diferença significativa nos perfis inicial e final das turmas de mesmo ano escolar nos dois regimes, pois todas as turmas terminaram o ano letivo “tecnicamente iguais”. Porém, a análise qualitativa dos dados indicou que as crianças retidas no 2º ano da escola seriada estavam com o mesmo perfil final (perfil após cursarem pela segunda vez o 2º ano) dos estudantes que foram aprovados no 3º ano, tanto da escola seriada quanto da escola em ciclos. Essas constatações reiteram a ideia de que a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças em relação ao seu avanço na escolaridade, sem de fato proporcionar aprendizagens. (CRUZ, 2012)

A última pesquisa localizada sobre o tema dos ciclos permitiu concluir o seguinte: a implementação dos ciclos e as mudanças nas práticas avaliativas podem ter contribuído para mudanças no conceito de autoridade docente, mas não como fator isolado e nem na totalidade

² O termo letrar é derivado do conceito de letramento apresentado por Cruz (2012) da seguinte forma: “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2003a, p. 7 apud CRUZ, 2012, p. 35)

dos entrevistados; em relação à avaliação desenvolvida nas escolas, há movimentos de adaptação para uma avaliação mais formativa e processual; persistem dissonâncias entre a política oficial de ciclos e progressão continuada e a percepção e vivência dos profissionais da educação; verificaram-se mudanças no papel do professor e no comportamento dos alunos no ambiente escolar em função das avaliações (SATO 2012). Todavia, a mesma pesquisa vai trazer uma constatação extremamente relevante para este estudo ao apresentar, como nenhuma outra pesquisa no recorte escolhido o fez, a constatação de alterações no cotidiano escolar do ciclo a partir da introdução das avaliações externas, o que provocou tensões no processo educativo.

As conclusões dessas sete pesquisas evidenciam questões importantes, como a urgência de estudos que abordem o tema dos ciclos e das avaliações externas de maneira transversal, contribuindo com o debate sobre essas duas lógicas; a necessidade de superar um currículo organizado por disciplinas em prol de um currículo mais integrado; a carência de formação continuada, fator recorrente nos estudos, como um elemento que dificulta a efetivação dos ciclos, fazendo com que a proposta não esteja clara para muitos professores, além de provocar resistências e dissonâncias entre a política oficial e o vivenciado nas salas de aula. Por outro lado, os estudos demonstraram que quando os princípios metodológicos da proposta ciclada são compreendidos, modificaram-se as estruturas e a forma de organização pedagógica, provocando transformações no modo de ver, entender e considerar os alunos, a escola e a educação como um todo. Diante da comparação entre a organização em séries e a organização em ciclos, a pesquisa evidenciou que sobressaem as metodologias de ensino formuladas por professores comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos, independente da forma de organização escolar, pois, uma vez comprometidos, adotam posturas mais coerentes com um ensino e uma avaliação diversificados.

Tais evidências reiteram a concepção de que os ciclos, se potencializados, podem proporcionar mudanças significativas às práticas educativas que visam uma escola mais integrada e comprometida com a aprendizagem dos sujeitos que a frequentam, considerando a heterogeneidade como fator positivo ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Sobre as avaliações externas, as principais questões abordadas dentre os 04 (quatro) trabalhos encontrados na CAPES foram: (1) Como os profissionais da educação compreendem as políticas públicas relacionadas à avaliação externa em uma escola do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro? (MARIA COSTA, 2011); (2) Como os professores percebem os impactos dos diferentes resultados das avaliações e que efeitos isso acarreta às estratégias de ensino e aprendizagem? (SUSANA CASCADAN, 2012 e SANDRA MELO,

2012); (3) As atuais avaliações externas sistêmicas têm ampliado a autonomia do professor ou há fatores como a intensificação do trabalho docente que têm sido uma resultante dessas avaliações? (PEDRO DOMINGOS, 2012).

Como resultado da questão levantada por Costa (2011), verificou-se que os profissionais da educação constataam implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico como: direcionamento da prática pedagógica em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor; a falta da formação continuada do professor. Destaca-se, ainda, que os professores e a direção têm percepções fragmentadas, não conseguindo sistematizar a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa.

Cascadan (2012) e Melo (2012), ao realizarem pesquisas com a mesma questão central, sobre como os professores percebem os impactos dos diferentes resultados das avaliações e que efeitos isso acarreta nas estratégias de ensino e aprendizagem, concluem, igualmente, que as concepções docentes sobre os processos de avaliação são ambíguas e paradoxais. Se, por um lado, reconhecem a importância das avaliações externas, no sentido do estabelecimento de parâmetros comuns, por outro, entendem que as avaliações baseadas unicamente nos resultados podem ser dissonantes das avaliações internas, calcadas nos processos de interação e construção dialógica do conhecimento. Quanto aos impactos dos resultados, especialmente os negativos, nos processos de ensino e aprendizagem, afirmam que os professores estão em conflito entre os benefícios do treino para resolução da avaliação externa e o retrocesso causado em sua prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, as autoras concluem que a avaliação externa interfere na gestão do currículo, reduzindo-o ao desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências avaliadas. Assim, pode-se afirmar que a avaliação externa ainda está apoiada no tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Em consonância com as conclusões anteriores, Domingos (2012), ao investigar se as atuais avaliações sistêmicas têm ampliado a autonomia do professor ou se, ao contrário, há intensificação do trabalho docente, demonstra a contradição presente nesse tipo de avaliação: enquanto alguns julgam as avaliações sistêmicas um instrumento importante para qualificar o ensino, por colocarem toda a escola em movimento na busca por melhores resultados, outros consideram que tais avaliações funcionam como um mecanismo para pressionar o professor. Há ainda uma terceira visão para a qual o modelo de avaliação não apresenta um objetivo político-pedagógico claro e, por isso, desconsideram-na, atando-se ao trabalho já realizado. De acordo com essa pesquisa, a principal crítica ao modelo de avaliações externas é que ele,

muito mais do que meramente avaliar, na realidade, é definidor do currículo, pois, ao definir o que deverá ser avaliado, define também o que as escolas deverão ensinar. Assim, inverte-se a lógica do processo de ensino: o que deveria ser consequência transforma-se no motor, na razão do ensino. O impacto dessa nova lógica educacional atinge também o trabalho docente ao instaurar a competição pelo cumprimento e superação das metas, além do constrangimento e punição pelo fracasso, provocando a desestruturação e a fragmentação do trabalho docente e do processo ensino-aprendizagem. Há, portanto, ampliação das tarefas e funções dos docentes.

Tendo em vista o exposto, conclui-se que os estudos apresentados à CAPES são uníssonos ao afirmar que as avaliações externas interferem diretamente no currículo. As pesquisas ressaltam a ambiguidade presente nesse tipo de avaliação, pois enquanto a alguns persuade por estabelecer parâmetros comuns para todos os estudantes, também preocupa por ignorar os resultados das avaliações internas praticadas pelos sujeitos da escola, únicas capazes de dialogar com as realidades e problemas vivenciados por cada comunidade. Dessa forma, as avaliações sistêmicas confrontam as avaliações formativas e processuais propostas para os ciclos, estabelecendo uma padronização curricular que tem por finalidade o alcance de metas em detrimento do debate sobre quais seriam as aprendizagens e experiências socialmente significativas para os estudantes.

1.2.3. Contribuições das leituras realizadas na SciELO.

A pesquisa na SciELO permitiu identificar um total de 46 artigos como resultado para a busca com as palavras-chave já mencionadas: organização escolar em ciclos e avaliação (nenhum artigo encontrados no período de recorte da pesquisa); avaliação na escola ciclada (nenhum artigo encontrado); organização escolar em ciclos (nenhum artigo encontrados no período de recorte da pesquisa); avaliações externas na educação, nessa busca foram localizados 4 artigos, sendo 03 relevantes para esta pesquisa; e accountability e educação, com a qual se chegou a 42 artigos, sendo 07 relevantes para a presente pesquisa e 02 já mencionados nas buscas anteriores.

Portanto, desse total de artigos, 10 foram selecionados por apresentarem nos objetivos expressos em seus resumos elementos de interesse ao tema deste estudo, sendo distribuídos por ano de publicação e palavra-chave conforme a tabela a seguir:

Tabela 3: Revisão de artigos da SciELO

Palavras-chave Ano de publicação	Avaliações externas na educação	Accountability e Educação	Subtotais
2011	00	00	00
2012	00	04	04
2013	00	02	02
2014	03	01	04
2015	00	00	00
Total Geral			10

Dados da pesquisa obtidos em consulta ao portal: <http://search.scielo.org/>

Nota-se, portanto, que não foi localizado nenhum artigo com o tema da organização escolar em ciclos nos últimos cinco anos na SciELO. No que tange às avaliações externas, as principais questões abordadas por esses artigos referem-se a: (1) Que evidências caracterizam e marcam a proposta dos “novos reformadores” empresariais da educação no Brasil? (LUIZ CARLOS DE FREITAS, 2012); (2) Quais as possíveis implicações para o currículo escolar da avaliação em larga escala? (ALICIA BONAMINO e SANDRA ZÁKIA SOUSA, 2012); (3) Quais são as alternativas para a problemática da *accountability*, enclausurada nas lógicas do *pensamento único*, neoconservador e neoliberal? (ALMERINDO JANELA AFONSO, 2012); (4) O que há de novo nas “novas” políticas de *accountability*, e quais os significados e os desafios sociopolíticos atuais? (CHRISTIAN MAROY e ANNELEISE VOISIN, 2013); (5) Quais variáveis das que integram um sistema completo estão mais presentes na política encampada pela via do Ideb, como elas se relacionam e em que medida o índice permite avançar em relação às concepções predominantes de *accountability* como elementos de uma política educacional de qualidade? (MARILDA SCHNEIDER e ELTON NARDI, 2014); (6) Quais as tensões e potencialidades das avaliações externas para a qualidade das escolas? (CRISTIANE MACHADO e OCIMAR ALAVARSE, 2014); (7) Qual o impacto da pobreza sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental em mais de 5.500 municípios brasileiros? (CHRISTINA ANDREWS e MICHEL VRIES, 2012); (8) Qual a relação entre o Ideb e o contexto escolar, considerando para tal o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino? (MARIA ALVES e JOSÉ SOARES, 2013); (9) Quais os efeitos de autorresponsabilização na conduta docente do discurso da qualidade da educação alicerçado na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica com a política Compromisso Todos pela Educação? (DULCE VOSS e MARIA GARCIA, 2014); e (10) Qual o panorama da educação brasileira, destacando os processos de

avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000 e que sentido pode ser apreendido desse conjunto de ações? (FLÁVIA WERLE, 2014).

A partir da análise das conclusões alcançadas por cada pesquisa, questões cruciais são levantadas pelos autores mencionados acima, as quais passo a apresentar.

Freitas (2012), a partir de um estudo sobre a produção norte americana, tendo em vista que nos Estados Unidos as ideias de reforma empresarial da educação foram mais largamente testadas, busca apresentar as características que marcam a proposta dos “novos reformadores” empresariais da educação no Brasil. Nesse sentido, uma das características apresentadas é o estreitamento curricular, pois quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Assim, o autor afirma que “a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico.” (FREITAS, 2012, p. 11). Outro elemento presente na proposta dos reformadores empresariais é a competição entre os profissionais das escolas, afinal, o processo de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração. O autor destaca também a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, promovendo permanente desgaste dos estudantes e de suas famílias. Há ainda o aumento da segregação socioeconômica no território, uma vez que a pressão por desempenho pode fazer com que as escolas se especializem em determinadas clientelas de estudantes, travando a entrada de alunos com baixo desempenho, os quais terão que se dirigir a outras escolas. Essa segregação, segundo o autor, também ocorrerá dentro das próprias escolas que, na busca por maiores médias nos *rankings*, formam turmas diferenciada por nível de desempenho. A precarização da formação do professor e a destruição moral do mesmo são outros fatores destacados, pois “o apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno.” (FREITAS, 2012, p. 16). Como consequência esperada pelos reformadores empresariais, há a destruição do sistema público de ensino, provocado por um processo de privatização que avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada. Por fim, o autor ratifica a ameaça à própria noção liberal de democracia, uma vez que, sendo as escolas um patrimônio público, quando apropriadas pela iniciativa privada, coloca-se em risco a própria ideia de democracia. Diante de tudo isso, Freitas (2012) conclui alertando que ainda há tempo para que o Brasil não implemente tais políticas e possa evitar mais uma “década perdida para a educação”, como ocorreu nos Estados Unidos.

Bonamino e Sousa (2012), ao pesquisarem as possíveis implicações para o currículo escolar da avaliação em larga escala, tema bastante abordado nas pesquisas, concluem destacando novamente os riscos de as provas padronizadas, com avaliações que referenciam políticas de responsabilização envolvendo consequências fracas e fortes, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar. Assim, as autoras reúnem elementos já mencionados na pesquisa abordada anteriormente, reafirmando a preocupação com o empobrecimento curricular e com as políticas de responsabilização.

Afonso (2012) apresenta em sua pesquisa, alternativas para a problemática da *accountability*, enclausurada nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal. Dessa forma, o autor adota uma abordagem crítica e revisita o conceito de *accountability*, o qual consiste na interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, no sentido de chamar a atenção para configurações que sejam mais democráticas e progressistas. Propõe-se, com isso, deixar algumas ideias que permitam complexificar a análise e convocar caminhos teórico-conceituais capazes de sustentar um formato mais democrático, mais justo e mais dialógico de *accountability*. Afonso (2012) conclui afirmando que:

Se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não podem nem devem ser desligadas do aprofundamento da própria democracia, não é qualquer conceitualização de *accountability* que pode ser congruente com essa mesma democracia, sobretudo quando for concebida de forma mais avançada (por exemplo, como democracia deliberativa) e como projeto político, cultural e ético mais capaz de fazer face aos desafios do mundo contemporâneo. (p. 481)

Assim, do ponto de vista do autor, é necessário retomar a ideia de um trabalho coletivo, reflexivo e mais comprometido, contribuindo para acabar com a crescente fragmentação do ser humano (também professor ou professora) nas sociedades capitalistas em crise profunda (idem, 2012).

O tema *accountability* na educação também vai ser abordado por Christian Moroy e Annelise Voisin (2013), no entanto, em uma perspectiva mais conceitual e expositiva. Os autores defendem a hipótese de que as políticas de *accountability* podem assumir formas muito diferentes, dependendo da natureza das ferramentas empregadas e da concepção institucional da *accountability* que incorporam. Por isso, afirmam ser necessário distinguir formas novas das formas antigas de “responsabilização” das pessoas que trabalham com educação, das ferramentas a serviço da prestação de contas de tipo democrático *versus* as empresariais. Assim, afirmam que:

As avaliações externas estão sendo cada vez mais utilizadas para “regular” e orientar o comportamento dos atores intermediários e locais. Esse aumento da avaliação caminha junto com uma maior explicitação dos padrões curriculares e de desempenho que devem (ao menos teoricamente) sustentar as avaliações. Evidentemente falta ainda ver até que ponto tal “alinhamento” dos padrões é uma meta e se ele é bem feito na prática. (MOROY e VOISIN, 2013, p. 15)

A pesquisa é concluída demonstrando a distância entre as realidades e os “modelos teóricos” da *accountability*, o qual, segundo os autores, ainda merece ser explorado, além da necessidade de se investigar os “usos” efetivos dessas ferramentas, como são recebidas e traduzidas pelos atores locais, e as dinâmicas de seu “uso” nos estabelecimentos concretos.

Schneider e Nardi (2014), por sua vez, ao estudarem em que medida o Ideb permite avançar em relação às concepções predominantes de *accountability* como elementos de uma política educacional de qualidade, concluem assinalando as potencialidades do Ideb e afirmam a necessidade de superação de visões reducionistas e conservadoras de *accountability* educacional. Assim, o estudo permite evidenciar, como principal repercussão das políticas de *accountability* em curso, a emergência de uma progressiva conformação dos municípios no atendimento ao sistema de metas educacionais pactuado com o MEC em relação ao Ideb. Afinal, embora as metas encetadas tenham apresentado como consequência a emergência de estratégias que alterassem os resultados educacionais, esse compromisso não necessariamente assegurou mudanças significativas no processo educativo, conforme proclamam os resultados obtidos na Prova Brasil. Dessa forma, os autores defendem que, ainda que os desdobramentos político-econômicos em escala mundial, e seus reflexos no campo educacional, tendam a um caráter tecnicizante da *accountability*, tal visão seria reducionista. Logo, contrapondo-se a essa tendência, destacam a necessidade de equilíbrio entre as variáveis que compõem um sistema de *accountability* – avaliação, prestação de contas e responsabilização – o que requer especial atenção com o segmento da avaliação, variável mais saliente nas recentes políticas educacionais.

Machado e Alavarse (2014), em uma linha de análise das avaliações externas semelhantes à apresentada anteriormente, ao pesquisarem as tensões e potencialidades dessas avaliações para a qualidade das escolas, concluem que devem ser concebidas como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, constituindo um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas. Assim, evidencia o fortalecimento das iniciativas de avaliações externas como diretriz da política educacional para a melhoria da qualidade das escolas. Esses autores não afastam, contudo, os efeitos deletérios da adoção de políticas de avaliação que transferem

responsabilidades de gestores para professores ou se assentam em condições precárias de realização, comprometendo a própria qualidade de seus resultados. Dessa maneira, concluem sua pesquisa afirmando que:

Não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções na sociedade democrática de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas. (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 20)

Outra pesquisa, apresentada à sociedade acadêmica por Andrews e Vries (2012), se debruçou sobre o impacto da pobreza no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental de mais de 5.500 municípios brasileiros. Os resultados desse trabalho mostraram que a pobreza tem um forte impacto no desempenho escolar, chegando a explicar até 60% da variação. Os autores discutem os resultados obtidos em face das atuais tendências de políticas educacionais, como as políticas fundamentadas em fatores de input e na responsabilização de professores, destacando suas limitações. Portanto, essa pesquisa dialoga com a apresentada por Afonso (2012) ao reafirmar as barreiras das políticas de responsabilização, um dos tripés que sustentam a conceitualização de *accountability* em uma perspectiva neoliberal.

Alves e Soares (2013), de maneira semelhante, buscam compreender a relação entre o Ideb e o contexto escolar, considerando, para tanto, o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino. Assim, reiterando os resultados obtidos por Andrews e Vries (2012), mostram que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico, como esperado, têm piores resultados, mesmo com o controle de outras características. Para essas escolas, é muito mais difícil elevar o valor do indicador. Além disso, as condições de infraestrutura e de complexidade da instituição também guardam relação com o Ideb. Por fim, os resultados indicam que são necessárias políticas de superação dessas limitações e que tais condições não podem ser ignoradas na análise do índice.

Os resultados apresentados por essas duas últimas pesquisas dialogam com Freitas (2012), quando trata da destruição do sistema público pelos reformadores empresariais da educação, pois o autor também demonstra a relação direta entre o grau de proficiência dos estudantes e o nível socioeconômico dos mesmos (FREITAS, 2012, p.384).

Voss e Garcia (2014) discutem os efeitos de autorresponsabilização na conduta docente do discurso da qualidade da educação alicerçado na elevação do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica com a política Compromisso Todos pela Educação. Os resultados afirmam que as políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendraram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas.

Flávia Werle (2014), por sua vez, vai analisar o panorama da educação brasileira, destacando os processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000 e que sentido pode ser apreendido dessas ações. A autora destaca que o projeto de avaliação em larga escala em desenvolvimento desde o final da década de 1980, desdobrado ao longo de vinte anos, é reforçado a partir de 2005, por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação. Destaca ainda o reforço gerado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações e instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional. Dessa forma, a pesquisa levanta a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder às estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados. A padronização de áreas, indicadores e critérios presente nos instrumentos de coleta de dados retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar, para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão, universalizante e unificadora.

Tendo em vista o exposto até aqui, é notória a predominância nas pesquisas apresentadas à SciELO de resultados que ratificam os limites de uma política que, privilegiando o viés da responsabilização, negligencia fatores como o estreitamento curricular; a competição gerada entre profissionais e entre escolas; a influência exercida pelo perfil socioeconômico das comunidades no desempenho escolar dos estudantes; dentre outros limites evidenciados. Assim, das dez pesquisas analisadas, apenas uma (SCHNEIDER e NARDI, 2014) defende a possibilidade de elevação da qualidade educacional pela via da responsabilização e do Ideb, a despeito do que é indicado pelas outras nove pesquisas. Ressalta-se que pesquisa apresentada por Machado e Alavarse (2014), embora evidencie o

fortalecimento das avaliações externas para a melhoria da qualidade das escolas, não deixam de considerar os efeitos deletérios da adoção de políticas de avaliação que transferem responsabilidades de gestores para professores ou se assentam em condições precárias de realização, comprometendo a própria qualidade de seus resultados. Dessa maneira, prevalecem os argumentos por uma nova conceitualização de *accountability*, com configurações mais democráticas, justas e dialógicas, contribuindo para acabar com a crescente fragmentação do ser humano na sociedade capitalista (AFONSO, 2012 e MOROY e VOISIN, 2012).

A partir de uma leitura transversal dos trabalhos selecionados na ANPEd, CAPES e SciELO, foram sistematizadas algumas possibilidades de compreensão das pesquisas publicadas que mais poderiam contribuir na elaboração e aprofundamento do presente estudo. Essas interpretações são apresentadas a seguir.

1.2.4. Diálogo com a Produção Acadêmica: Ciclos e Avaliações Externas na ANPEd, CAPES e SciELO

A revisão de artigos na ANPEd, CAPES e SciELO sobre o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas nos últimos cinco anos, trouxe informações relevantes para uma análise mais consistente do cerne do problema levantado por essa pesquisa: Que mudanças as avaliações externas podem provocar nas práticas curriculares e avaliativas das escolas organizadas em ciclos?

Um primeiro elemento que merece destaque, antes de entrar na análise específica do problema, é a comprovação de que o debate sobre as avaliações externas foi ampliado nos últimos anos, enquanto, por outro lado, houve um declínio nas publicações sobre o tema dos ciclos, o que reafirma a necessidade de pesquisas que evidenciem suas possibilidades de potencialização.

A alteração no interesse das pesquisas acerca de cada um dos temas fica evidente a partir da observação dos quadros apresentados para cada instituição, nos quais é possível notar que, entre 2011 e 2012, foram localizadas 06 pesquisas sobre a temática dos ciclos, enquanto em 2013 se identificou apenas 01 e nos anos de 2014 e 2015, nenhuma pesquisa a respeito da temática foi localizada.

Em contrapartida, quando o tema da busca são as avaliações externas, o que se constata é um interesse crescente de estudos a respeito. Enquanto em 2011 foram localizadas

03 pesquisas, em 2012 foram localizados 08 trabalhos e no período de 2013 a 2015, chegou-se a 09 pesquisas sobre a temática, contra apenas 01 sobre os ciclos para o mesmo período.

Esses dados nos permitem inferir a importância e a urgência de se retomar o debate sobre os ciclos, tendo em vista que o presente estudo vislumbra que tal forma de organização dos tempos e espaços escolares constitui um importante instrumento de democratização da escola pública, pois se fundamenta epistemologicamente na inclusão dos sujeitos e de seus saberes, a partir de uma perspectiva progressista da educação.

Ao mesmo tempo, também é fundamental refletir sobre os resultados das pesquisas acerca das avaliações em larga escala, para que, a partir de uma cuidadosa observação entre essas duas políticas (ciclos e avaliações externas), seja possível levantar novas questões e, sobretudo, propor soluções viáveis para a superação de uma escola seletiva e excludente, na busca pelo estabelecimento de uma educação outra. Afinal, como indicam os estudos de Bauer e Reis (2013), apesar da ampliação no número de pesquisas sobre os sistemas de avaliação no Brasil desde 1998, ainda são latentes as limitações apresentadas na produção acadêmica sobre esse tema:

(...) observam-se lacunas que a produção acadêmico-científica tem tido pouca preocupação em preencher: poucos são os estudos que discutem o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas, tanto em suas especificidades técnicas, quanto no que se refere aos posicionamentos políticos que subjazem as escolhas teórico-metodológicas realizadas. Escassos também são os estudos que procuram iluminar as possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes são significados e apropriados nas escolas. (p. 17)

Desse modo, a presente pesquisa procura justamente problematizar o ofuscado debate acerca dos posicionamentos políticos que sustentam um projeto de escola pautado em exames, além das possíveis influências dos resultados das avaliações externas sobre as práticas educativas cotidianas, especificamente aquelas adotadas nos ciclos. Logo, a fim de conferir consistência teórica ao estudo, parte-se de análises preliminares sobre o que apresentam as pesquisas mais recentes acerca da organização escolar em ciclos.

Os estudos sobre como se efetiva a proposta de organização em ciclos, evidenciam que a flexibilização curricular, no bojo de uma pedagogia crítico-emancipatória, é condição fundamental para a construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade. Isso se deve a uma efetiva participação decisória de todos os envolvidos na ação educativa e de um rigoroso processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento da autonomia do educando. (AGUIAR, 2011).

Em relação à avaliação desenvolvida nas escolas organizadas em ciclos, os estudos afirmam que há movimentos em prol de uma avaliação mais formativa e processual, apesar de ainda persistirem dissonâncias entre a política oficial de ciclos e a percepção e vivência dos profissionais da educação (SATO, 2012).

Dentre as dificuldades e facilidades encontradas na implantação dos Ciclos, Brandini (2011) menciona como aspectos de facilitação, a flexibilidade do tempo escolar e o ensino globalizado. Quanto aos que dificultaram, a autora destaca a falta de compreensão e interpretação da política de ciclos e a falta de infraestrutura nas escolas. Nesse sentido, os estudos também destacam que quando a formação continuada dos profissionais da escola é garantida, os reflexos são sentidos nas práticas e estratégias adotadas no processo formativo, bem como na estrutura, funcionamento e organização pedagógica da escola (PIMENTA, 2012). Portanto, a partir da desconstrução de conceitos cristalizados no imaginário pedagógico sobre os ciclos, consolidam-se as mudanças no modo de ver, entender e considerar os alunos, a escola como um todo e a educação de maneira geral (TROIAN, 2012).

Com base nessa breve revisão, é possível notar que não foram verificados trabalhos, nas três bases de análise, que neguem ou se contraponham à organização em ciclos por princípios epistemológicos.

As pesquisas sobre a temática das avaliações externas, as quais, em sua maioria, utilizam-se de uma metodologia qualitativa, com entrevistas, análise de documentos e revisão bibliográfica, indicam uma percepção fragmentada dos profissionais da educação acerca do assunto, gerando uma complexa relação entre as proposições das novas políticas públicas e a materialização dessas nos espaços escolares. Assim, configuram-se entre os sujeitos que atuam na escola, tanto a crença na possibilidade de elevação da qualidade educacional pela via dos índices obtidos nas avaliações em larga escala, quanto indícios de resistência aos resultados dessas mesmas avaliações pelos danos que podem causar, como o direcionamento da prática pedagógica em função dos resultados e a competição entre escolas e professores.

Deve-se destacar, entretanto, que no levantamento de artigos realizado, são predominantes os estudos que revelam algum tipo de interferência exercida pelas avaliações externas sobre a escola, em detrimento dos poucos que apresentam a política unicamente como elemento que contribui para a elevação da qualidade educacional, desconsiderando os demais fatores que a permeiam. Dos vinte trabalhos selecionados sobre a temática das avaliações externas, apenas cinco concluem afirmando-as positivamente, deixando de considerar todos os entraves apresentados pelas outras quinze pesquisas.

De tal modo, verificou-se que quando as avaliações externas são consideradas na construção do trabalho pedagógico, emergem influências como: direcionamento da prática educativa em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor, dentre outras. Depreende-se daí a conformação nas escolas de um mecanismo de padronização que passa ao largo das peculiaridades de cada uma, ignorando as diversidades com que lidam. (BARUFFI, FREITAS e REAL, 2011).

Todavia, apesar dessas influências demonstradas nas conclusões de dois terços dos estudos analisados, também foi revelado que coexistem no ambiente escolar, gestores e professores que consideram positiva a existência de metas educacionais. As pesquisas sobre a opinião dos gestores educacionais demonstram que estes consideram as avaliações externas e os índices gerados a partir delas, importantes instrumentos para a gestão da rede e intervenção pedagógica. Portanto, para alguns gestores e professores, o Ideb constitui um indicador capaz de efetivamente revelar a “qualidade da educação”; isto apesar da classificação de escolas, por meio de *rankings*, ser considerada, por alguns, injusta e um entrave à gestão (PIMENTA e RIBEIRO, 2011).

Contribuindo com esse viés, há pesquisadores que acreditam na possibilidade dos índices obtidos com as avaliações padronizadas, desencadearem um combate político pela efetiva eliminação de um processo de escolarização excludente e seletivo (SCHNEIDER e NARDI, 2012 e CRISTIANE MACHADO e OCIMAR ALAVARSE, 2014). Nessa concepção, a avaliação externa é entendida como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, constituindo um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas. Assim, evidencia-se o fortalecimento das iniciativas de avaliações externas como diretriz da política educacional para a melhoria da qualidade da educação das escolas (MACHADO e ALAVARSE, 2014).

Reforçando essa crença na qualidade da educação pela via do Ideb, ao discutir as relações estabelecidas entre currículo, avaliação e qualidade na política brasileira de educação básica, algumas pesquisas também inferem que currículo e avaliação são interligados no que se refere à garantia da qualidade, concluindo-se que a significação de qualidade é marcada tanto por demandas relacionadas ao currículo voltado para a distribuição igualitária do conhecimento, quanto por demandas referentes à mensuração de resultados estipulados em termos do currículo aprendido. Assim, a articulação dessas demandas (aparentemente antagônicas) é possibilitada pelo discurso de justiça social, em nome do qual se busca controlar o currículo e mensurar a qualidade da educação por meio da avaliação. “Dito de

outra forma, em nome de uma sociedade mais justa, é possível controlar o currículo por meio da avaliação em massa, bem como mensurar a qualidade dos processos educacionais.” (MATHEUS, 2013, p.15)

As consequências desse pensamento que busca controlar o currículo e acredita ser possível mensurar a qualidade da educação por meio da avaliação, tornam-se claras nos estudos que se dedicam a buscar fatores que podem ter contribuído para os resultados positivos no Ideb. Esses, via de regra, atribuem os resultados positivos à conjugação de esforços entre gestores educacionais, professores e funcionários na busca por uma educação de qualidade para todos (BRUFFI, FREITAS e REAL, 2011).

Nesse sentido, os defensores das avaliações externas, apresentam como principais argumentos a necessidade de que professores, coordenadores, gestores e Secretarias percebam as potencialidades que os números do Ideb representam para o ensino, afirmando que tal índice não constitui uma política reducionista do currículo, mas que, pelo contrário, reducionistas são as ideias que o atrelam apenas a *rankings*. Deve-se, portanto, inserir na vivência do processo educativo das escolas, as competências e habilidades das matrizes de referências verificadas na Prova Brasil, já que são consideradas básicas para o desenvolvimento e aprendizado da leitura e escrita (MELO, 2012).

Entretanto, o que precisa ficar claro a partir deste momento da análise é que, uma vez dependendo a elevação do Ideb unicamente da conjugação de esforços dos profissionais que atuam na escola, afirma-se um dos pilares das políticas de *accountability*: o da responsabilização. Ora, se os resultados não foram bons, é porque não houve esforço de quem atua na escola, sendo estes, evidentemente, os responsáveis. Nesse contexto, pode-se afirmar que a avaliação externa apoia-se no tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização, o qual divide os educadores no conflito entre os benefícios do treino para resolução de provas e o retrocesso causado em sua prática pedagógica cotidiana (CASCADAN, 2012).

A análise das diferentes pesquisas permite depreender que o modelo de avaliação externa não apenas avalia, constituindo, na verdade, um definidor do currículo, pois, ao definir o que deverá ser avaliado, define também o que as escolas deverão ensinar. Dessa maneira, essa nova lógica educacional influencia diretamente o trabalho docente, instaurando a competição pelo cumprimento e superação das metas e, além disso, o constrangimento e/ou punição pelo fracasso, provocando a desestruturação do trabalho docente e do processo do ensino-aprendizagem (DOMINGOS, 2012).

Outro elemento que deve ser considerado na análise das pesquisas sobre as avaliações externas é o relativo ao fato dos resultados mostrarem que as escolas que atendem a alunos de

menor nível socioeconômico têm piores resultados. Para essas escolas as pesquisas destacam que é muito mais difícil elevar o valor do indicador. Além disso, as condições de infraestrutura e de complexidade da instituição também guardam relação com o Ideb. Os resultados indicam que são necessárias políticas de superação dessas limitações e que tais condições não podem ser ignoradas na análise do Ideb (ALVES e SOARES, 2013). Das pesquisas analisadas com esse enfoque, apenas uma (BARUFFI, FREITAS e REAL, 2011) ignora a influência do perfil socioeconômico dos estudantes sobre os resultados, enquanto outras três (FREITAS, 2012; ANDREWS e VRIES, 2012 e ALVES e SOARES, 2013) são unânimes ao concluírem que a pobreza exerce forte impacto sobre o desempenho escolar.

Desse modo, se por um lado afirma-se o potencial das avaliações em propiciar uma discussão sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos, por outro, discutem-se os riscos das provas padronizadas, pois buscam reforçar as políticas de responsabilização, levando a um estreitamento do currículo escolar (BONAMINO e SOUSA, 2012).

Tais conclusões confirmam a urgência de se ampliar o debate, ainda muito fragmentado, sobre o tema das avaliações externas, com o objetivo de superar as inúmeras lacunas existentes, na busca por um discurso e uma prática coerente com a construção de uma escola pública mais justa, democrática e, conseqüentemente, menos excludente e seletiva.

Dessa forma, os resultados a que chegam as pesquisas aqui apresentadas sobre os dois eixos de análise - ciclos e avaliações externas, nos permitem perceber a importância atribuída aos ciclos enquanto forma de organização escolar que, se potencializada, é capaz de contribuir significativamente para a construção de uma escola na qual seja possível uma avaliação mais formativa e processual, imprescindível à formação do ser humano com toda a complexidade que o compõe, complexidade essa impossível de ser aferida por testes. Trata-se, portanto, de um projeto de escola fundamentado na inclusão dos sujeitos e de seus saberes, a partir de uma perspectiva progressista da educação, dissonante de qualquer política de padronização de estudantes, como as encampadas por avaliações que não refletem o real conhecimento do aluno e pautam-se por um currículo empobrecido e homogêneo.

2. AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONCEPÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES.

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve quadro conceitual das funções que diferentes formas de avaliar cumprem no espaço educativo. Assim, sabendo que a discussão epistemológica sobre as terminologias utilizadas quando o assunto é concepção avaliativa não se esgotaria neste estudo, serão focalizadas algumas contribuições teóricas, com a apresentação de modalidades de avaliação selecionadas com base no fato de constituírem categorias presentes nos documentos que instituem os eixos dessa pesquisa: avaliações externas e ciclos. O recorte busca contribuir para uma análise crítica dos conceitos de avaliação enquanto ação intencional, analisando a relação entre as concepções pedagógicas e os diferentes significados assumidos no contexto escolar.

2.1 A avaliação e sua intencionalidade: concepções subjacentes às diferentes práticas avaliativas

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também. (PHILIPPE MEIRIEU, 1994)

Ao advertir sobre a insensatez que representa transformar a “avaliação” no único fim possível e desejável para as práticas educativas, na qual tudo deve ser permanentemente “avaliado” ou, mais precisamente, “medido”, Meirieu (1994) está a revelar a ameaça que determinada função desse rito escolar imputa ao processo de ensino e aprendizagem. Essa ameaça, como se pode supor, reside na manutenção de um tipo de “avaliação” com fins não pedagógicos, mas com o propósito central de informar, manter a ordem em sala de aula, a autoridade de professores e seu sentimento de superioridade em relação aos estudantes, além de evidenciar ideias de seleção e hierarquização, características deletérias das razões efetivamente pedagógicas que deveriam sustentar outra concepção avaliativa.

Nesse sentido, contribuindo com o que expõe Meirieu (1994), Sacristán e Gómez (2000, p. 298) também advertem sobre os limites da ação avaliativa: “tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado de alguma forma, o que não significa que tenha de sê-lo a força; em muitos casos, não será fácil fazê-lo, nem está ao alcance das possibilidades do professor.” Em outras palavras, pode-se dizer que a avaliação, mesmo estando em praticamente tudo que se realiza na escola, não deve ser realizada de maneira

compulsória, tampouco como se simples fosse, pois realizar uma avaliação exige, necessariamente, que se considere os limites e as possibilidades desse ato. Portanto, deve estar claro para professores, gestores e para o poder público, que a avaliação enquanto ato complexo e intencional, como toda ação educativa, não deve ser realizada sem um propósito pedagógico coerente com o ideal de sujeito e de sociedade que a prática educativa pretende contribuir para formar.

Dessa forma, considerando as limitações e possibilidades que o ato avaliativo pode envolver, torna-se importante apresentar uma primeira definição de avaliação:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um/a aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc, recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 298).

Assim sendo, se a avaliação pode cumprir funções indesejadas para a educação, como a seleção e a exclusão, também pode assentar-se sobre um clima de confiança e comunicação em lugar de um clima de autoritarismo, servindo para emitir julgamentos relevantes que buscam a melhoria da ação educativa. Dessa forma, como afirmam Sacristán e Gómez (2000, p. 299), se a educação é entendida como um serviço que deve ser prestado a todos os cidadãos, seja qual for o seu ponto de partida e o ritmo de seu progresso, a avaliação deverá servir ao conhecimento das necessidades de todos os envolvidos no processo e não uma corrida de obstáculos para se superar ou ainda um elemento de seleção e exclusão.

Dessas considerações iniciais, depreende-se a existência de, pelo menos, duas vertentes que sustentam os estudos sobre as concepções avaliativas presentes na educação, uma pautada pela regulação e pela necessidade de selecionar os estudantes com fins não pedagógicos; e outra orientada para a emancipação dos sujeitos, pautando-se por critérios educativos que estarão a serviço do progresso de cada aluno e aluna. Assim, como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.

Portanto, concebendo a ideia de que avaliar jamais constitui uma atividade destituída de intencionalidade, evidenciar o arcabouço político e epistemológico que dá suporte a este processo de ensinar e de aprender, no qual a avaliação se insere, deve ser a preocupação central dos estudos comprometidos com uma educação progressista, a serviço dos sujeitos que

compartilham o ambiente escolar e em detrimento dos interesses daqueles que atuam pela alienação permanente do trabalho educativo.

Assim, torna-se essencial à discussão aqui proposta, apresentar, ainda que sucintamente, as concepções pedagógicas subjacentes às diferentes práticas avaliativas adotadas nos contextos escolares. Nessa perspectiva, serão abordadas a seguir as seguintes categorias: a concepção de que avaliação e exame se equivalem; em um segundo momento, a concepção de avaliação como medida; uma terceira concepção diz respeito à percepção qualitativa da avaliação; a seguir apresentar-se-ão alguns contrapontos entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, visando colaborar com a análise das concepções de avaliação presentes na Provinha/Prova Brasil.

2.1.1 – Avaliar para examinar

De acordo com Afonso (2009), as avaliações concebidas como exames assumem o papel de certificadores capazes de medir, com pretensa objetividade, um nível de qualificação que “cataloga” e hierarquiza indivíduos para apresentação ao mercado de trabalho. Dessa forma, com algumas especificidades, os exames vão surgir no processo de recrutamento para o serviço público, como uma resposta às críticas sobre a inadequação de seleções baseadas em critérios pessoais, dando início aos processos de seleção “baseados no mérito”, os quais se assentam em uma suposta “neutralidade” (idem, p 31). Com isso os exames encontram sua razão de ser em situações que exigem classificação, como é o caso dos concursos, e em outras que requerem certificação de conhecimentos.

A partir do exposto, torna-se possível afirmar que a avaliação realizada com o objetivo de examinar encontrará forte relação com a modalidade avaliativa definida por Afonso (2009, p. 34) como “avaliação normativa”. De acordo com o autor, a avaliação normativa é “a mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação”. Logo, nessa modalidade de avaliação, os resultados passíveis de quantificação são mais importantes do que os que se referem a outros domínios e aprendizagens.

2.1.2 – Avaliar para Medir

Para além dos exames, o que também pode ser considerado uma manifestação de avaliação normativa é a chamada “teoria dos testes”, uma ideia concebida a partir do início do século XX pela psicologia científica, que considerava ser possível atingir, por meio dos

referidos testes, um conhecimento objetivo ou científico das características dos indivíduos, o que propiciaria a inserção ideal dos mesmos na estrutura social e ocupacional. Dessa maneira, a teoria dos testes estaria um passo a frente da cultura dos exames, pois para além de apresentar os indivíduos catalogados e hierarquizados ao mercado de trabalho, informa as características individuais que definirão a “adequada” ocupação de cada um. Tratava-se, portanto, do desenvolvimento de medições objetivas da inteligência, as quais se estenderam rapidamente para o campo pedagógico, influenciando a fundamentação de políticas educacionais (AFONSO, 2009).

Com isto, os exames foram subalternizados, passando a ser considerados como ineficazes e altamente subjetivos perante os testes de aptidão e de inteligência, os quais, segundo os estudos da genética humana desenvolvidos naquele período, seriam capazes de prever o sucesso dos indivíduos tanto na escola quanto na sociedade.

Deve-se destacar que a crença nos testes de inteligência servia a diferentes interesses: ao desenvolvimento do capitalismo na medida em que convenciam as classes mais baixas de que a sua situação de vida correspondia à ordem natural das coisas, definida por suas aptidões; e aos educadores “profissionais” que justificavam na “objetividade” dos testes as diferenças de aprendizagem que se manifestavam na escola (AFONSO, 2009, p. 32).

A partir dessa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes, favoreceu-se a expansão de uma cultura de medidas na educação, razão pela qual nas primeiras décadas do século passado avaliar se confundia com medir. Com base nessa perspectiva, a avaliação escolar torna-se um instrumento útil não só para medir mudanças comportamentais, como também a aprendizagem, quantificando resultados. Aqui a avaliação é reduzida à medida, separando o processo de ensino de seu resultado (ANNA CALDEIRA, 2000, p. 23). Dessa forma, a utilização dos testes na sala de aula será vista como um reflexo do *taylorismo* que, enquanto forma de organização do trabalho, quando transportado para a sala de aula, se traduz na competição, hierarquização, uniformização e, acima de tudo, medição individual por meio de testes objetivos.

Contribuindo com essa análise, Charles Hadji (2001, p. 27) apresenta a definição do que, afinal, significa medir: “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Para esse autor, a ideia de que a avaliação é uma medida do desempenho dos alunos está fortemente enraizada no imaginário dos docentes e discentes, dificultando a superação de uma concepção que reside na suposta “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos estudantes.

Como se observa na história da educação, tais pressupostos ressurgem ao longo da década de oitenta, com a utilização dos *testes estandardizados* em larga escala, em uma espécie da “maquinaria” da avaliação (AFONSO, 2009, p. 33). Dadas as funções dos testes estandardizados, semelhantes às dos exames apresentados anteriormente, Afonso (2009) vai referi-los como uma modalidade de *avaliação normativa*, ou seja, aquela que está a serviço do estímulo à competição e à comparação como valores fundamentais em educação, destacando ainda o seguinte:

[...] os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. A complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns *produtos* visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados e estes, por sua vez, passam a ter “um papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado” (WILLINS, 1992, p. 208 *apud* AFONSO, 2009, p.34)

Como se pode observar, a avaliação normativa encontra-se intrinsecamente associada à ideologia de mercado, sendo, portanto, a mais adotada pelos defensores de uma educação escolar que reflita os mesmos princípios que sustentam tal ideologia (AFONSO, 2009, p. 35).

Confrontando essa concepção, é importante salientar que reduzir a avaliação à medida ou, mais especificamente, aos testes, implica em aceitar a confiabilidade destes enquanto instrumentos infalíveis de mensuração de resultados, desconsiderando todo o processo de ensino-aprendizagem e servindo à função de classificação e seleção. Essa concepção parte da ideia de que existem capacidades que podem ser comprovadas para, assim, localizar cada sujeito em uma escala, desconsiderando os contextos e pressupondo que os ambientes são equivalentes ou que não têm efeitos sobre os resultados. Dessa maneira, o ensino pretende comprovar o saber independente do modo de trabalhar cotidiano dos alunos e alunas (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 339).

Considerando o exposto e os avanços obtidos pela ciência da educação no campo da avaliação, o questionamento que Sacristán e Gómez (2000) apresentam torna-se extremamente pertinente, afinal, qual seria a razão por que determinadas formas de avaliar, não aconselhadas há muito tempo, continuam sendo praticadas tão massivamente? A resposta a esse questionamento reafirma o pressuposto já apresentado de que a avaliação não constitui um processo indiferente às concepções sociais e ideológicas existentes. Portanto, quando se reduz a complexidade do processo educativo a alguns produtos visíveis e quantificáveis, induz-se a utilização de testes em larga escala, cujos resultados são os mais adequados à criação do chamado mercado educacional (AFONSO, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva, fica evidente que a avaliação enquanto exame ou enquanto medida não se apresenta coerente com a efetivação de práticas que propiciem a correção de falhas ainda ao longo do processo educativo. Conseqüentemente, a promoção do sujeito enquanto alguém em permanente processo de aprendizagem é desconsiderada. Questionar tais concepções torna-se, portanto, exigência inicial para a instituição de práticas pedagógicas menos seletivas, hierarquizadas e excludentes.

2.1.3 - Avaliar para qualificar

De acordo com Clarilza Prado de Sousa (1998), no final da década de 1970 e principalmente durante os anos de 1980, muitos educadores brasileiros, analisando o desempenho de sistemas de ensino e em consonância com as reflexões que se faziam, sobretudo em países europeus, começaram a evidenciar a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola, isso com base na análise da função política da avaliação, objeto de estudo de inúmeras pesquisas produzidas naquele período. Com isso, o conhecimento construído na área de Educação, fundamentado pela sociologia e pela filosofia, veio opor-se à teoria educacional construída até aquele momento, questionando uma avaliação que estava marcada por fundamentos de uma vertente psicológica de orientação comportamental.

As reflexões produzidas foram no sentido de deixar claro que a avaliação é uma atividade socialmente determinada. De acordo com Sousa (1998):

A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explicita e acaba legitimando esta função. (SOUSA, 1998, p. 5)

Segundo Ana Maria Saul (1988), nesse período surgem inúmeras críticas sobre os modelos e práticas de avaliação realizados nas escolas, permeados por concepções tecnicistas e quantitativas, verificando-se, com isso, um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos muito diferentes. Nesse contexto, a autora apresenta o acelerado desenvolvimento do interesse pela perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Tratava-se de um movimento derivado do reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendiam (SAUL, 1988, p. 45).

É perceptível, portanto, que a proposta de avaliação qualitativa surgiu a partir da necessidade de uma revisão e ultrapassagem das premissas epistemológicas até então vigentes. Assim, dada a complexidade e a variedade de processos que se desenvolvem na escola, torna-se imperativo para uma avaliação que efetivamente se deseje de qualidade, a utilização de metodologias igualmente complexas.

Verifica-se, dessa maneira, a ênfase dada à análise dos processos de aprendizagem em detrimento das avaliações do produto, bem como a importância de estudos de natureza qualitativa que permitissem descrever e interpretar todo o processo das atividades realizadas na escola.

2.1.4 – O sentido formativo da avaliação

De acordo com Sacristán e Gómez (2000), o poder diagnóstico da avaliação em sua utilidade pedagógica se justifica quando serve como recurso para conhecer o progresso dos estudantes e o funcionamento dos processos de aprendizagem com a finalidade de intervir em sua melhoria. Dessa maneira, os autores destacam o *sentido formativo* que a função diagnóstica da avaliação pode assumir quando é utilizada para:

[...] se conscientizar sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando informação para detectar erros, incompreensões, crenças, etc, e poder corrigi-los e superá-los, evitando o fracasso antes que se produza. Este é o sentido *formativo* da avaliação: poder servir para corrigir e melhorar os processos. [...] (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 327-328)

Como se observa, a função diagnóstica da avaliação possui um caráter inteiramente pedagógico, ou seja, confere à avaliação uma finalidade formativa na medida em que se realiza com o propósito de favorecer a melhoria dos processos de aprendizagem e das estratégias de ensino. Naturalmente, a intervenção na melhoria de um processo só tem sentido se é realizado enquanto ele transcorre, com o objetivo de melhorá-lo antes que se conclua (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000). Assim, a avaliação com finalidades formativas está associada a uma avaliação de caráter processual, que atua ajudando a compreender como os estudantes estão aprendendo para que sejam introduzidas correções, ações alternativas ou reforços de determinados aspectos. Consequentemente, a avaliação que se realiza ao final de determinada etapa do currículo com o objetivo único de quantificar os conhecimentos alcançados, de modo algum pode identificar-se como uma avaliação formativa.

Dessa maneira, com base na perspectiva formativa da avaliação, Domingos Fernandes (2011) propõe a “reinvenção da escola” por meio de um processo de melhoria e enriquecimento das aprendizagens dos estudantes, do papel e do desempenho dos professores e das ações que se desenvolvem no seu seio, questões indispensáveis para que se cumpra uma das funções primordiais da escola: proporcionar uma formação integral a todos e a cada um de seus alunos.

Portanto, o aperfeiçoamento de práticas avaliativas em sentido formativo exige um trabalho conjunto com professores no sentido de fazê-los perceber as representações que têm sobre suas próprias ações. A análise dessas representações torna possível não só entender as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, mas também encontrar caminhos para a construção de uma teoria de avaliação que contemple os desafios e questionamentos que se constroem e se renovam cotidianamente nas escolas. Desse modo, o entendimento desenvolvido acerca das concepções avaliativas se tornará determinante para o tipo de avaliação que será posto em prática, afinal, o estudo dessas concepções permite a compreensão de que a avaliação pode tanto representar um poderoso elemento a serviço da transformação, da melhoria e desenvolvimento da vida social, quanto um instrumento a serviço da manutenção da sociedade vigente e à conservação de desigualdades e injustiças.

2.2- Avaliações externas: concepções de avaliação presentes na Provinha Brasil e no Prova Brasil

Tendo em vista que o interesse desta pesquisa consiste em investigar como se dá a correlação das avaliações externas com as práticas avaliativas adotadas nos ciclos, os quais, no campo de investigação em questão, desenvolvem-se apenas nos três primeiros anos de escolaridade, será considerada para análise das avaliações externas a Provinha Brasil, tendo em vista ser aquela que afeta diretamente essa fase da escolarização. Destaca-se, todavia, que as concepções apresentadas a seguir também estão presentes na Prova Brasil.

De acordo com o site do Inep³, a Provinha Brasil consiste em uma avaliação *diagnóstica* que tem por objetivo investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma avaliação composta por *testes*

³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso em 14/01/2017

apenas de Língua Portuguesa e de Matemática, por meio dos quais o governo federal afirma ser possível auxiliar os *professores* e *gestores*, oferecendo *informações* que permitirão consolidar o *monitoramento* eficaz da *avaliação* dos *processos* de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial. A aplicação dos testes ocorre duas vezes ao ano, o que, segundo seus idealizadores, permite conhecer o que foi agregado ao aprendizado das crianças em termos de habilidade de leitura e matemática.

Ainda deve-se ressaltar que a Provinha Brasil é denominada pelo Inep como um instrumento *pedagógico sem finalidades classificatórias*, destacando-se entre seus objetivos elementos como: avaliar o nível de alfabetização dos educandos; fornecer informações da qualidade da educação, prevenindo um diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e cocorrer para a *redução das desigualdades*. Por meio do monitoramento do alcance, ou não, desses objetivos, são estabelecidas metas, planejados cursos de formação continuada para os professores, além de outras ações para a correção de distorções.

A partir desta breve introdução na qual são apresentadas as principais características e funções da Provinha Brasil, serão destacados para análise alguns pontos considerados principais por oferecem elementos suficientes a uma discussão crítica sobre o tema. Portanto, sem expandir o diálogo por outros aspectos possíveis, dada a amplitude dos assuntos em questão, este tópico se deterá aos pontos que apresentam maior relevância para o objeto de estudo desta pesquisa. Assim, serão privilegiados na discussão a *função diagnóstica* que a prova afirma possuir; o *oferecimento de informações para consolidar o monitoramento dos processos* de alfabetização; a afirmação do *caráter pedagógico* da proposta, *sem finalidades classificatórias*; e, por fim, a capacidade de *reduzir desigualdades* declarada pelos mentores do instrumento.

Para abordar o primeiro ponto da análise, a presunção de que a Provinha Brasil constitui uma avaliação *diagnóstica*, relevante se torna resgatar a função diagnóstica da avaliação enquanto elemento essencial para que esta assuma um rumo diverso do que vem sendo adotado, sobre o que Cipriano Carlos Luckesi (2008) apresenta:

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá que ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (p.43)

O autor afirma que a primeira medida a ser adotada para que a avaliação sirva à democratização do ensino é modificar a sua utilização de *classificatória* para *diagnóstica*,

deixando nítida a oposição entre as duas possibilidades de utilização da avaliação. Assim, Luckesi (2008, p. 81-82) vai esclarecer que enquanto a avaliação diagnóstica carrega uma função pedagógica que exige a preocupação com a apropriação crítica do conhecimento por parte do educando para que se realize como sujeito dentro da sociedade; a avaliação classificatória não serve em nada para a transformação, sendo extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. Nesse sentido, de acordo com o autor, a avaliação diagnóstica está diretamente articulada com uma concepção pedagógica progressista.

Prosseguindo na análise sobre a capacidade de avaliações externas como a Provinha Brasil possuírem a função diagnóstica que reivindicam, deve-se considerar também a exigência de que, para eliminar o caráter autoritário e conservador de dada avaliação, o ato avaliativo deve se transformar em um instrumento dialógico.

Como base nessa reflexão, nota-se o afastamento entre as avaliações externas e a função diagnóstica da avaliação, pois quando dado instrumento avaliativo é definido de maneira unilateral, com conteúdos escolhidos com base em critérios muitas vezes alheios aos anseios da comunidade escolar, não há que se falar na existência de um instrumento dialético, portanto, diagnóstico, mas em uma proposta com caráter predominantemente autoritário e conservador, alinhada ao aspecto classificatório que Luckesi (2008) adverte não servir em nada para a transformação, mas para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos.

Ainda sobre o autoritarismo implícito nas avaliações externas, destaca-se a afirmação de sua competência para exercer o “*monitoramento eficaz da avaliação dos processos* de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial.” O termo monitoramento evidencia a capacidade da Provinha Brasil desempenhar um papel de controle, fiscalização e vigilância sobre o ato educativo. De acordo com Sacristán e Gómez (2000, p. 310), esse caráter controlador das avaliações externas se evidencia no fato de seus resultados serem necessariamente publicados, pois a mentalidade dominante de controle ocasiona que a avaliação dos alunos/as se realize cada vez mais com o fim de expressá-la para fora da relação pedagógica, e inclusive, em muitos casos, só para vertê-los ao exterior. O certo é que qualquer avaliação que se realize com o intuito de controle não teria sentido se não produzisse uma informação que se torne pública.

Dessa forma, o monitoramento que ignora os diferentes processos em que a aprendizagem se realiza, conduz à exposição de resultados que, embora revestidos da precisão que os indicadores numéricos supõem, revelam nada mais que o desconhecimento das

relações pedagógicas que sustentam o ato educativo. Com isso, a publicação de tais resultados acaba por induzir a opinião pública à conclusão de que o nível de qualidade da educação possa ser aferido por índices. Como consequência, responsabilizam-se professores e escolas, enquanto permanecem intocados os diversos fatores que interferem na qualidade da educação, em grande parte alheios a vontade dos educadores, como as condições precárias em que são obrigados a trabalhar, o número elevadíssimo de alunos por turma, os efeitos das condições socioeconômica desfavoráveis da comunidade escolar, o desestímulo salarial da profissão, a falta de capacitação docente que lhes permita dominar métodos menos arcaicos (LUIZ C. FREITAS, 2012, VÍTOR H. PARO, 2011 e JEFFERSON MAINARDES, 1998), dentre tantos outros fatores que se intensificam no dia a dia das escolas, mas que não se dão a conhecer nos números revelados pelas avaliações externas.

Portanto, para se falar em uma avaliação como instrumento diagnóstico, deve-se, necessariamente, buscar a autocompreensão do sistema de ensino, a autocompreensão do professor e a autocompreensão do aluno (LUCKESI, 2008, p. 82), elementos sem os quais não há uma avaliação diagnóstica.

Por tudo isso, pode-se dizer que a informação gerada por uma avaliação que se realiza em dois dias do ano, não deveria ser considerada um diagnóstico útil para o/a professor/a e para os/as alunos/as, pois para que o fosse, deveria ser obtido de forma imediata, quando os erros são cometidos e carecem de intervenção (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 329). Com isso, presume-se que as avaliações externas podem até chegar a alguns indícios do que foi agregado ao aprendizado das crianças em termos de habilidade de leitura e matemática, contudo, os custos desses precários indícios são altíssimos, pagos com a ocultação de tudo o que foi negado ao longo dos outros 198 dias de aula, bem como de tudo o que foi realizado no cotidiano, mas que é considerado irrelevante para as provas externas.

A respeito da limitação do que pode ser avaliado a partir das avaliações externas, Sacristán e Gómez (2000, p. 308) expõem que os exames à base de *itens*, que pedem respostas muito concisas para problemas muito simples ou artificialmente simplificados, são um exemplo do predomínio da pretensão ou ilusão de rigor na comprovação acima da intenção de conseguir um melhor conhecimento do estudante. Os autores acrescentam ainda que a busca de normatização de pontuações, para que sejam comparáveis os resultados de diferentes sujeitos, e a ideia de objetividade que essas práticas introduziram na educação tiveram consequências importantes no empobrecimento do ensino. Afinal, como as respostas simples só são possíveis a perguntas simples, a avaliação à base de exames com perguntas precisas, ou de provas objetivas, apela para processos intelectuais pouco complexos nos alunos/as, exige a

rememoração de *informações* mais do que elaborações pessoais e cognitivas complexas, anulando a expressão pessoal do aluno/a”. Com isso, em lugar de alcançar a redução das desigualdades afirmada pelos idealizadores das avaliações externas, contribui-se para a conservação da sociedade pela domesticação dos estudantes.

Tendo em vista o exposto, só é possível indicar que as energias despendidas pelo Governo Federal com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, quando os indicadores sobre o sistema educacional apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, parecem ter sido completamente inócuas, pois mesmo após décadas de realização de tais provas, os indicadores permanecem baixos e os reais problemas que interferem na qualidade do ensino, inalterados.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES DE CICLOS E DE AVALIAÇÃO PRESENTES NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

A escolha do município de Nova Iguaçu como campo de pesquisa se deu, principalmente, em virtude do vínculo profissional estabelecido com a rede desde o ano de 2008, pois foi a partir do cotidiano de trabalho nas escolas e da participação em reuniões promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para os supervisores escolares que o problema de pesquisa foi sendo amadurecido. Outro fator que se destacou para a escolha foi a proximidade com os sujeitos, elemento que favoreceu a pesquisa de campo e a consecução do estudo mesmo sem licença para tal fim. Nesse sentido, é importante observar o desafio gerado pelo envolvimento do pesquisador com o campo, o que impõe a desnaturalização do objeto de pesquisa para que, mesmo familiarizado com as ações da rede municipal, seja possível, como propõe Howard Becker (2010), ver as coisas de outro jeito, criando novos problemas de pesquisa e novas possibilidades de comparar casos e inventar novas categorias.

Portanto, observando o exposto, a seguir serão apresentadas as análises de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre os ciclos e a avaliação, o que ofereceu subsídios para as entrevistas com os profissionais da rede, duas estratégias metodológicas escolhidas com a finalidade de contribuir para a produção de conhecimentos relevantes do ponto de vista educacional, a partir da promoção do diálogo entre o promulgado, o praticado e a produção acadêmica.

3.1 Contexto sócio-histórico do município

O município de Nova Iguaçu está situado na região mais importante, econômica e financeiramente, do Estado do Rio de Janeiro, a denominada região metropolitana. Trata-se de um município da baixada fluminense, distante 35 km da capital do estado. Com a explosão demográfica da região e disputas entre forças políticas locais, Nova Iguaçu teve o seu território fracionado e se tornou um gerador de novos municípios que foram se emancipando ao longo dos anos, como Duque de Caxias (que englobava São João de Meriti), emancipado em 1943; Nilópolis, em 1947; Belford Roxo e Queimados, em 1990; Japeri, em 1991; e Mesquita, em 1999⁴.

⁴ As informações sobre a história da Cidade de Nova Iguaçu tiveram como fonte direta o sítio da Prefeitura e as informações disponibilizadas no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apesar das emancipações, Nova Iguaçu continua sendo a maior cidade da baixada fluminense com uma área total de 519,159 km², englobando 69 (sessenta e nove) bairros. São municípios limítrofes de Nova Iguaçu: Rio de Janeiro, Mesquita, Belford Roxo, Duque de Caxias, Miguel Pereira, Japeri, Queimados, e Seropédica. Em virtude de seu posicionamento geográfico, a cidade desempenha o papel de centro de negócios e de comércio para os municípios vizinhos.

Em 2016, a população da cidade foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 797.435 habitantes, dos quais 52% são mulheres, 99% vivem na zona urbana e 87% são alfabetizados. No ano de 2015, ainda de acordo com o IBGE, Nova Iguaçu ocupava a 23ª colocação dentre os 304 municípios brasileiros com população superior a cem mil habitantes, sendo o 4º município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro. A cidade tem uma população composta em sua maioria por pretos e pardos (63%). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), segundo dados de 2010⁵, é de 0,713, considerado elevado em relação ao país. Entre os 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu ocupa a 41ª colocação no IDHM.

Historicamente uma cidade dormitório⁶, Nova Iguaçu vem mudando seu perfil sócioeconômico nos últimos anos. Recentemente, instalaram-se no município importantes empresas, como a Companhia de Canetas Compactor; as Indústrias Granfino, do ramo de alimentos; a Cimobras, do ramo siderúrgico; a Niely, a Embelleze e a Aroma do Campo, do ramo de cosméticos.

Além da importância econômica, Nova Iguaçu também representa um centro turístico da região metropolitana. A Reserva Biológica do Tinguá e o Parque Municipal constituem grandes áreas de preservação ambiental, enquanto a Serra do Vulcão, com a prática de voo livre, é um relevante ponto de visitação localizado na zona urbana. O patrimônio histórico é constituído pelas ruínas de Iguaçu Velho e da Fazenda São Bernardino.

No que tange a questão educacional, conforme informações do Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2015⁷, o município possui um total de 447 escolas destinadas à educação básica, sendo 136 municipais, das quais

⁵ Os dados de 2010 são os mais recentes disponibilizados pelo IBGE acerca do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

⁶ De acordo com o dicionário Aulete digital, cidades-dormitório são aquelas em que as atividades existentes não são suficientes para empregar e fixar a sua população ativa, o que leva a maioria dos moradores a se deslocarem diariamente para a cidade mais próxima (em geral, a capital do estado ou uma cidade populosa) para, aí, exercer a sua profissão. (Disponível em: <http://www.aulete.com.br/cidade-dormit%C3%B3rio>. Acesso em 28/06/2016)

⁷ Dados retirados do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP / Sistema Data Escola Brasil. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Data do cesso: 06/07/2016.

12 estão localizadas em área rural; conta ainda com 84 escolas estaduais, com 2 em área rural; 226 escolas privadas, com 6 em área rural; e uma escola federal.

O sistema municipal de educação de Nova Iguaçu, no ano de 2015, possuía um total de 61.505 alunos, distribuídos da seguinte forma: 660 estudantes matriculados em creches e 6.281 em pré-escolas; 35.312 nos anos iniciais do ensino fundamental; 13.529 nos anos finais do ensino fundamental; 5.503 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 220 na educação especial. Deve-se esclarecer que a redução acentuada de estudantes nos anos finais do ensino fundamental se deve ao fato desta etapa da educação básica ser oferecida em regime de colaboração com o estado, o que faz com que a maior parte das matrículas sejam absorvidas pela rede estadual a partir do 6º ano de escolaridade.

Acerca do desempenho das escolas municipais no penúltimo Ideb⁸ (2013), período que contemplou o início da presente pesquisa, referente ao 5º ano do ensino fundamental, Nova Iguaçu não atingiu a meta estabelecida, que era de 4,7, ficando com 3,9, o que representou uma queda em relação ao Ideb 2011 e colocou o município na terceira posição no *ranking* das “piores” escolas do Estado do Rio de Janeiro. Esses dados constituem um dos elementos de análise deste estudo, revelando a necessidade de identificar o significado dos *rankings* para as escolas e, sobretudo, problematizar como tais informações foram recebidas e se refletiram na prática de professores e gestores educacionais de Nova Iguaçu.

No mês de setembro de 2016, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou os dados relativos ao Ideb 2015⁹. De acordo com esses dados, o índice para os anos iniciais da rede pública municipal cresceu. Assim, Nova Iguaçu alcançou a nota 4,7, o que correspondeu a um aumento de 0,8 (oito décimos) em relação ao ano de 2013 e, mesmo não tendo atingido a meta, que era 5,0, a nova nota, para os adeptos dos *rankings* na educação, representou um imenso salto para o município, que saiu das últimas posições do Estado do Rio de Janeiro, para ocupar a 5ª posição entre os melhores da rede pública no índice. Também passou a ocupar a primeira colocação em termos de percentual de crescimento na educação da Região Metropolitana, com acréscimo de 21% na avaliação de seus alunos da rede pública.

A divulgação desses últimos dados agregou fatores relevantes a esta pesquisa, pois permitiu observar não apenas como foram recebidos pela gestão municipal, mas também, e sobretudo, as possibilidades de uso político que a divulgação do Ideb na mídia assegura, uso

⁹ Dados retirados do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP / Sistema Data Escola Brasil. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Data do cesso: 25/09/2016.

esse que foi potencializado pelo fato dos resultados de 2015 terem sido anunciados às vésperas das eleições municipais, mais precisamente, a menos de um mês do pleito.

Dessa forma, a projeção de Nova Iguaçu no *ranking* da educação, foi amplamente divulgada, constituindo um fator positivo para a campanha à recandidatura do prefeito em exercício, que concorreu ao quarto mandato no município pelo Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB). Em entrevista concedida ao jornal local em 2016, Notícias de Nova Iguaçu, a então secretária municipal de Educação, Maria Aparecida Marcondes Rostolato, destacou que os investimentos anuais do município na área educacional eram maiores do que determina a Constituição Federal, que é de 25%. Portanto, atribuiu a melhora significativa aos investimentos da Prefeitura junto às unidades escolares, ressaltando principalmente os cursos de formação que foram oferecidos aos professores que lecionavam no 5º e no 9º ano do ensino fundamental. A gestora também atribuiu os bons resultados ao empenho dos diretores e à participação da comunidade escolar. Concluiu afirmando que “o prefeito Nelson Bornier nunca deixou de cumprir suas obrigações com o ensino público. A vitória é de todos. Ninguém é forte sozinho”. (Disponível em: <http://www.noticiasdenovaiguacu.com/2016/09/Ideb-nova-iguacu-dispara-no-ranking-da.html> Acesso em: 01/10/2016)

É notório que o investimento em educação constitui um fator preponderante para a melhoria efetiva da qualidade do ensino, todavia, deve-se questionar se o aumento de oito décimos no Ideb realmente representa prova irrefutável de elevação *significativa* da qualidade da educação pública municipal. Afinal, quando a secretária de educação revela que os investimentos em cursos de capacitação foram direcionados apenas aos professores que lecionavam para os anos de escolaridade que seriam avaliados (5º e 9º anos), se evidencia uma manobra administrativa de caráter mais estratégico em relação aos testes do que pedagógico. De tal modo, ao que está indicado na entrevista, a estratégia adotada logrou êxito em preparar um restrito grupo de professores para uma missão bastante específica: o cumprimento de um currículo determinado pelas avaliações externas e o treinamento adequado dos alunos para a execução de provas. Com isso, a educação deixou de ser observada como um todo indissociável, para que uma pequena parcela, responsável por garantir os índices de desempenho municipal, recebesse toda a atenção e investimento.

Destaca-se ainda, para análise da educação no município, a política de governo do executivo municipal, sob a gestão do PMDB até o ano de 2016, com o prefeito Nelson Roberto Bornier de Oliveira. Eleito em outubro de 2012 para o seu terceiro mandato, sendo o primeiro conquistado em 1996 e o segundo no ano 2000, Bornier também foi presidente do

diretório do PMDB de Nova Iguaçu e membro da Comissão Executiva Nacional de seu partido. Nelson Bornier foi o único prefeito que governou por três vezes o município.

Dentre os princípios básicos declarados pelo PMDB, destacam-se: o compromisso fundamental com a democracia, evitando retrocessos políticos, consolidando e aprofundando as conquistas democráticas; ser a expressão política da maioria da população brasileira, oprimida e explorada por um regime econômico voltado para a satisfação de uma pequena minoria; e, em seu último princípio, a seguinte afirmação:

O PMDB é um partido genuinamente brasileiro e popular. Ele foi o estuário da resistência democrática que retirou o Brasil da ditadura e o colocou na democracia. Hoje, o Partido continua sendo o veículo da mudança. A esperança não se chama mais anistia, nem Diretas-já ou Constituinte. O novo nome da esperança é desenvolvimento. Desenvolvimento quer dizer criação de empregos, desenvolvimento quer dizer salários dignos, desenvolvimento quer dizer multiplicação de empresas pela livre iniciativa. Desenvolvimento significa assegurar o direito à educação e à saúde, o direito à habitação decente, o direito à segurança da vida e do patrimônio. Desenvolvimento, em suma, é a democratização das oportunidades de uma vida melhor. (Disponível em: <http://pmdb.org.br/institucional/programa-partidario/> Acesso em: 26/05/2016)

Destacar os princípios ideológicos do partido que atualmente governa o município constitui um fator relevante para se analisar a coerência entre as ações traçadas pelo executivo municipal no âmbito das políticas públicas em educação e aquilo que se encontra oficialmente declarado pelo PMDB enquanto projeto de sociedade que defende. Afinal, as reformas educacionais possuem um caráter claramente político-partidário, como afirma Antônio Flávio Moreira (2000):

A coloração político-partidária das reformas é inevitável, por refletir o compromisso e o posicionamento de um governo escolhido por uma população. No caso de governos que se opõem às políticas e às ideologias dominantes, a coloração certamente se intensifica, ao se evidenciar o esforço por atenuar as dificuldades sofridas pelas camadas mais desfavorecidas da população, dentre as quais se inclui a vivência de uma escola ainda pouco democrática e ainda excludente. (p. 125)

Nesse sentido, a respeito das reformas educacionais no município, merece destaque o processo de implantação dos ciclos na rede, isto não somente por constituir um dos eixos da presente pesquisa, mas também por se tratar de um processo que revelou fatos importantes sobre a gestão municipal e seu projeto de sociedade.

A implantação dos ciclos ocorreu no ano 2000, período em que o executivo municipal estava sob a gestão do PMDB. Os principais atores da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis por subscrever os documentos que organizaram a rede em ciclos no ano 2000,

durante o segundo mandato do prefeito, também atuaram na SEMED entre os anos de 2012 e 2016, período do terceiro mandato de Nelson Bornier¹⁰.

Por meio de uma busca realizada no setor de Supervisão Escolar, setor responsável por arquivar os registros que marcam as principais mudanças na educação da rede, foi possível localizar alguns documentos que remontam o processo de implantação dos ciclos em Nova Iguaçu. Todavia, os dados são escassos, resumindo-se a cinco publicações que somam poucas páginas com informações precárias e pouco aprofundadas. Portanto, para melhor compreensão desse processo, concluiu-se ser relevante complementar o levantamento com entrevistas envolvendo alguns sujeitos que atuaram no período da transição, o que será contemplada no próximo capítulo.

Por ora, a fim de analisar com maior profundidade e refletir sobre os materiais encontrados, será feita uma relação entre o processo de implantação dos ciclos no município e em outras cidades do país na mesma década, além da correlação entre as ações adotadas no âmbito municipal e aquelas mencionadas como necessárias ao sucesso da proposta pelos estudiosos do tema. Para tanto, a discussão sobre os ciclos em Nova Iguaçu será entremeada por outros exemplos de organização escolar em ciclos, destacando-se Arroyo (1999), com a implantação dos ciclos em Belo Horizonte/MG e Krug (2006), com os ciclos de formação em Porto Alegre/RS. Evidentemente não se tentará aqui uma comparação entre realidades distintas em diversos aspectos, mas se buscará aproximações e distanciamentos no que tange aos princípios teórico-metodológicos das propostas, bem como ao oferecimento das condições indispensáveis ao seu sucesso.

3.2 “Qualidade Total” como meta para a educação: o dicotômico precedente da implantação dos ciclos em Nova Iguaçu

“Que tal sua ESCOLA ser a MELHOR e não mais uma?” (Documento nº 01/99, p. 4)

Com essa pergunta, a Secretaria Municipal de Educação inaugurou o ano letivo de 1999, ano emblemático por anteceder a implantação dos ciclos na rede. A citada questão estava expressa em um documento que teve por objetivo orientar os profissionais da educação e apresentar as diretrizes para a construção de uma nova escola, mais comprometida e alinhada com as exigências trazidas por um novo milênio. Com essa perspectiva, o município declara a opção pela “Qualidade Total” enquanto solução educativa e expõe o seguinte: “Com o pensamento

¹⁰ Nelson Bornier perdeu as eleições municipais no ano de 2016, sendo sucedido por Rogério Lisboa (Partido da República - PR).

voltado para a “Qualidade Total”, a nossa proposta é nos unirmos para vencermos as dificuldades e propiciarmos à nossa clientela, condições de assimilar o mundo complexo em que vivemos.” (Documento nº 01/99, p. 2)

Contudo, sem explicar efetivamente o significado de “Qualidade Total”, a Secretaria de Educação ofereceu algumas pistas de que qualidade seria essa, o que se nota já no convite inicial a uma competição na busca por se tornar a “melhor” e não “mais uma” escola. Mesmo que para alguns o termo “Qualidade Total” denote um significado evidente, para grande parcela dos professores e professoras da educação básica no ano de 1999, muitos ainda distantes da academia, seguramente não se tratava de algo tão claro, sobretudo no que tange às concepções ideológicas subjacentes ao conceito. Afinal, como destacou Moreira (2000), apesar da década de 1990 ter sido marcada por uma efervescência de estudos no campo do currículo, segundo algumas análises, dado o caráter complexo e abstrato do discurso, essa ebulição não foi suficiente para superar o distanciamento entre a produção acadêmica e o dia a dia das escolas.

Nesse sentido, ao educador com o olhar um pouco menos apurado, resta juntar os fragmentos para tentar entender aonde Nova Iguaçu pretendia chegar com a “Qualidade Total” anunciada. Temos então a resposta apresentada à pergunta: por que buscar a “Qualidade Total”?

Porque a qualidade está perdida ou foi ao longo do tempo perdida como se pode constatar através de toda a trajetória de história da escola, com relação aos vários papéis assumidos por ela em seus diferentes contextos, principalmente com linhas metodológicas e tendências educacionais que priorizaram conteúdos mínimos necessários e também desnecessários em relação à cultura geral produzida pela humanidade. (Documento nº 01/99, p. 4)

Apesar de não se tratar de um trecho escrito com a clareza necessária para que o leitor perceba as razões que fundamentaram a busca da SEMED por certo tipo de qualidade, é possível supor que consideraram os inúmeros papéis assumidos pela escola como um fator desqualificante, ou ainda, que “linhas metodológicas e tendências educacionais que priorizaram conteúdos mínimos necessários e desnecessários” trouxeram prejuízos à qualidade. Mesmo se tratando de uma construção textual confusa, destacá-la traz alguns pontos relevantes à análise, afinal, o “não dizer” ou o “dizer de maneira obscura” podem evidenciar tanto o pouco conhecimento dos dirigentes municipais acerca dos princípios que passavam a adotar, quanto o possível desrespeito a toda comunidade escolar, uma vez que não foi objeto de preocupação, em nenhuma das linhas do “Documento 01/99”, a clareza e o rigor teórico-metodológico, indispensáveis à enunciação de políticas educacionais efetivamente

comprometidas com a escola e seus sujeitos. O que se pode presumir é que as duas hipóteses estão presentes na política pautada pela “Qualidade Total” em Nova Iguaçu.

O documento trouxe ainda outras indicações daquilo que estava por trás do que se pretendia implementar, apresentando como causa para a necessidade de uma educação de “Qualidade Total”, a urgência de se integrar ao mundo desenvolvido. Revela-se, assim, o alinhamento à propalada educação para o novo milênio, uma educação comprometida com a preparação para o trabalho em um mundo globalizado e competitivo, como muito se abordou à época da virada do século e ainda se aborda nos dias atuais.

Tratava-se da preocupação em propor o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, por parte dos alunos, para um mundo em mudança, no qual a escola deveria ocupar um papel fundamental, pois, nas palavras do então secretário de educação, Luiz Torres de Assis Mascarenhas, no texto de abertura do documento em análise,

O mais importante é promover, pela avaliação da educação, questões que levem os alunos à formação da cidadania para um mundo novo, para um novo tempo onde, por certo, valores como o conhecimento, a *competitividade*, a solidariedade terão que estar juntos, a todo momento, no dia a dia.” (Documento 01/99), (grifos nossos).

Resta aqui a pergunta: como valores antagônicos como competitividade e solidariedade podem caminhar juntos, a todo o tempo, no dia a dia da escola? Talvez o que se apresente contraditório, a primeira vista, encontre sentido naquilo que está explícito desde o início, afinal, “que tal sua ESCOLA ser a MELHOR e não mais uma?” Ora, para que a “minha” escola se torne uma escola de destaque em relação às demais, é necessário que eu assumo uma postura competitiva, encontrando estratégias que evidenciem o trabalho que desenvolvo, em detrimento e a despeito dos demais. Por outro lado, não se pode esquecer que todas as escolas estão sob a mesma gestão municipal, ou seja, embora haja uma competição entre elas, precisam caminhar “unidas” quando o assunto é a “Qualidade Total” da cidade. Portanto, mesmo que trilhem caminhos individualistas em uma competição interna, é necessário que se unam quando a competição envolve outros municípios e estados da federação, pois, se no âmbito local podem receber benefícios por destaques individuais, no âmbito global, precisam, juntas, oferecer sua parcela de contribuição para elevar a qualidade do “produto” educacional fornecido, o que garantirá privilégios políticos e financeiros a todos. De acordo com essa lógica competitiva, a “engrenagem” da “máquina” escolar de produção de mão de obra para o mercado de trabalho globalizado nunca para de girar e proporcionar lucros aos gestores que, sem ampliar investimentos, conseguem obter melhores

resultados por meio do esforço individual daqueles que se submetem a esse modelo ideológico intrínseco à sociedade capitalista.

Revela-se nesse mecanismo, como bem observou Paro (1999, p. 12), a promoção de uma gerência interpessoal que consiste no controle do trabalho alheio e expande-se dos órgãos de cúpula para as relações entre os trabalhadores, chamados de “colaboradores”. Todavia, o mando continua vindo de cima, e o interesse a ser perseguido continua sendo o do capital, com a diferença de que, agora, cada “colaborador” é supervisionado (controlado) pelo outro. Ou seja, o diálogo já não existe e todos são objetos de vigilância uns dos outros. Dessa maneira, “o que a GQTE (Gerência da Qualidade Total em Educação) pretende é, de um lado, através da introdução de métodos e técnicas, buscar a contribuição 'voluntária' dos trabalhadores, impingindo-lhes o auto-gerenciamento e, de outro, padronizar esses conhecimentos no sentido de aumentar o controle sobre os processos de trabalho.” (FIDALGO, 1994, p. 71)

Nessa perspectiva, convém abordar com maior clareza os caminhos percorridos pelo debate acerca da qualidade na educação e, sobretudo, o conceito de “Qualidade Total”, de modo a tornar evidente aquilo que ficou implícito nos documentos educacionais do Município de Nova Iguaçu.

É importante perceber que o tema da qualidade está presente em praticamente todas as políticas públicas em educação nos últimos anos, muito embora, o termo não possua um significado único e venha revelando, em grande medida, concepções contraditórias.

Segundo Aline Alves (2012), a pesquisa em educação revela que a preocupação social com a qualidade se evidencia após a constatação de que o objetivo inicial da universalização do acesso e permanência dos estudantes na escola vem sendo atingido. A partir de então, verifica-se que não é somente necessário ter o aluno frequentando a escola, é preciso que esta educação tenha qualidade. Nasce, assim, o debate e a busca pela tão falada qualidade educacional (ALVES, 2012).

Contudo, essa qualidade assumirá características dicotômicas dependendo do tipo de educação ensejada. Se buscamos uma educação para a emancipação, teremos um tipo de qualidade; se, por outro lado, buscamos uma educação voltada aos interesses do mercado, falaremos em outro tipo de qualidade.

Com base nessas considerações, é possível compreender o surgimento na educação brasileira das políticas que visam oferecer novos modelos de gestão do processo educativo, viabilizando a “qualidade” e o sucesso escolar. Como exemplo desses novos modelos, surge a “Qualidade Total”, um conceito originário da administração capitalista e criado por

consultores empresariais norte-americanos que, quando importado para a gestão escolar, visa desenvolver padrões ditados pelo mercado.

Portanto, ao adotar esse novo modelo, o gestor municipal deixa claro que as preocupações com a educação democrática são substituídas por outras, como a eficiência e a prestação de contas, ambas relacionadas com a economia de mercado.

É importante salientar que tal modelo é estruturalmente incompatível com a concepção de qualidade que prioriza a formação integral dos cidadãos, a participação popular e a igualdade, como é o caso da concepção inerente à enturmação escolar em ciclos que, de modo antagônico, vai ser adotada logo após a opção do município pela “qualidade total”. Nesse contexto, deve-se ressaltar que na gestão pela qualidade total, embora a retórica insista na questão da qualidade, a característica principal é a preocupação com a gerência, ou seja, busca-se o controle do trabalho alheio para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna, tendo como objetivo a apropriação do excedente por meio da dominação do trabalhador (PARO, 1999). Com isso, em vez de diálogo (relação de troca entre sujeitos), instaura-se o gerenciamento mútuo (controle interpessoal que faz de todos objetos de vigilância uns dos outros) (idem).

Como se pode notar, os conceitos de “qualidade total” e a concepção de qualidade adotada para um projeto de enturmação em ciclos, estão respectivamente relacionados às duas propostas para a educação atualmente presentes no cenário mundial: as de cunho neoliberal e as de cunho progressista, apresentados por Krug (2006) e já mencionados neste estudo.

Diante desses dois conceitos, se evidencia o alinhamento pretendido pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu aos interesses da ideologia capitalista dominante, pautada pela competitividade enquanto único caminho possível para a educação. Portanto, como alerta Moreira (2000) ao abordar o tema, parece não corresponder a uma preocupação de governos dessa natureza o empreendimento de esforços por atenuar as dificuldades sofridas pelas camadas mais desfavorecidas da população, mas, pelo contrário, sobressai a imposição da vivência de uma escola cada vez menos democrática e ainda mais excludente.

Neste momento, pensar em algumas questões torna-se imprescindível: afinal, em uma educação regulada pela competição, em que apenas os “melhores” alcançarão recompensas (cultura da meritocracia), o que fazer com aqueles a quem não for imputado “mérito” algum? Restar-lhes-á o abandono do Estado? Evidentemente, o Documento 01/99, sem responder a essas e outras tantas questões suscitadas em sua leitura, revela apenas inúmeras incongruências como marcas indeléveis da educação iguaçuana no ano de 1999.

Na esteira dessa dicotomia, ao mesmo tempo em que o Documento defende a “qualidade total”, ao tratar do tema avaliação escolar, apresenta trechos com o seguinte teor:

Na verdade, toda a reflexão sobre a avaliação pode ser resumida em adequá-la às finalidades da escola, onde não deverá haver mecanismos seletivos nem classificatórios. [...] A escola visa proporcionar ao aluno a educação básica a que todo cidadão tem direito e, portanto, a exclusão é uma violência a esse direito. (Documento 01/99, p. 16)

Conforme o exposto anteriormente, a seletividade, a classificação e a exclusão são elementos indissociáveis de uma gestão pautada pela “qualidade total”, logo, é claramente falacioso o discurso defensor de uma avaliação que, inserida nesse tipo de qualidade, esteja imune a tais elementos. Portanto, mesmo que o partido político que permaneceu no poder por três mandatos anuncie, conforme já citado neste trabalho, “ser a expressão política da maioria da população brasileira, oprimida e explorada por um regime econômico voltado para a satisfação de uma pequena minoria” (Disponível em: <http://pmdb.org.br/institucional/programa-partidario/>. Acesso em: 26/05/2016), a política educacional encampada revela justamente o contrário. Afinal, a pretensão, por parte dos órgãos de gestão, de desenvolver uma “qualidade total”, como adverte Janela Afonso (2009, p. 47), poderá conduzir, em determinadas condições, a um controle severo da organização escolar, anulando os espaços de relativa autonomia, tendendo ainda a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos. E nesse sentido, deve-se destacar que as modalidades de avaliação que costumam dar suporte a modelos de prestação de conta baseados na ideologia do mercado, dificilmente comprovam a aprendizagens reais e efetivas dos estudantes, mas somente aquilo que pode ser mensurado per testes estandarizados (AFONSO, 2009).

Nessa perspectiva, o conceito de qualidade da educação para o município se enquadra naquilo que Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (1994) registram como uma “nova retórica conservadora no campo educacional”, ou seja, trata-se de um discurso utilitarista que nega um processo educativo emancipador para as maiorias, completamente contrário à constituição de sujeitos, com efeitos deletérios à educação escolar. A esse respeito, Paro (1999) alerta que,

No momento em que mais se precisaria introduzir a contradição, a crítica e o questionamento de uma realidade desfavorável aos que são permanentemente feitos objetos no trabalho e na sociedade, os novos “qualitistas” da educação, sob pretexto de entrarem na moda e copiar a “eficiência” empresarial, aparecem com mais uma fórmula para coibir o desenvolvimento de personalidades em formação. (p.13)

Sob esse aspecto, o mesmo autor prossegue afirmando que servir ao capital tem sido o grande erro da escola básica, pois deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, centrando suas preocupações em levar os alunos a um trabalho futuro. Ao atuar dessa maneira, a escola coloca-se a serviço do capital, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Portanto, sempre que essa preparação para o trabalho se explicita na escola, torna-se urgente um movimento contrário, no qual a escola possa instrumentalizar os educandos intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado (PARO, 1999, p.11). Afinal, a educação comprometida com a superação do estado geral de injustiça social que reserva para a maioria o trabalho alienado, deve preocupar-se em

neutralizar a ideologia que acompanha a introdução, na escola, do ideário neoliberal, via gerência da qualidade total. Adotar determinada concepção de mundo implica certas responsabilidades com respeito à difusão de tal concepção. Uma escola comprometida com valores como os de democracia, liberdade e homem histórico [...] não pode deixar passivamente encharcar-se por uma ideologia antagônica, nada fazendo para que seus alunos, pela mediação da educação, se apropriem de uma visão de mundo consentânea com esses valores. [...] a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso, é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações. A via para isso é a educação; a agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens e crianças é a escola. (PARO, 1999, p. 14)

Assim, a “qualidade total”, opção declarada pelo sistema, embutida numa concepção de mundo, a ideologia liberal, que procura fazer crer que não há salvação possível fora das soberanas leis do mercado, estabeleceu uma política educacional que visava formar indivíduos para um novo ciclo de competitividade no mercado econômico. Com isso, a população escolar de Nova Iguaçu se viu alijada do direito a uma escola pública efetivamente de qualidade, capaz de contemplar a todos os estudantes, pois a “qualidade total” ensejada, ao contrário, não comporta o todo, mas apenas uma pequena parcela merecedora dos privilégios, relegando ao absoluto abandono (cultural, econômico e social) a grande maioria da população.

Denota-se do exposto que é inegável a existência de modelos antagônicos em disputa na sociedade atual, todavia, os critérios de qualidade do ensino precisam estar alinhados ao projeto de sociedade que se almeja e, nesse aspecto, a incoerência estava claramente manifesta no município pesquisado.

3.3 A implantação dos ciclos em Nova Iguaçu: afinal, de que ciclos estão falando?

Os ciclos foram instituídos em Nova Iguaçu por meio da Resolução SEMED Nº 007/99, de 03 de novembro de 1999, que tornou a nova forma de organização escolar obrigatória a partir do ano 2000. De acordo com esse documento, as seguintes questões foram consideradas como preponderantes para a escolha dos ciclos:

O Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96;
 Que os fins colimados na Educação exigem a crescente busca da melhor qualidade do ensino;
 Que a transição do antigo para o novo *sistema de avaliação do ensino* deverá ser gradual;
A necessidade de prevenção quanto ao índice de evasão e repetência nas séries iniciais;
 Que a opção por ciclos se justifica por adaptar-se melhor ao processo de ensino-aprendizagem proposto;
 Que os ciclos permitem maior flexibilidade no tempo e na adequação dos conteúdos às condições de aprendizagem dos alunos;
 Que desta forma evita-se a segmentação excessiva da estrutura escolar, assegurando que a continuidade do processo educativo, seja dentro de um mesmo ciclo ou de um ciclo para outro. (Resolução SEMED Nº 007/99) (grifos nossos)

Após essas considerações, o então secretário municipal de educação estabeleceu as normas gerais do “Sistema de Progressão da Rede Escolar de Nova Iguaçu” (Resolução SEMED Nº 007/99). A primeira norma foi a ampliação do ensino fundamental da rede pública para 9 anos com a inclusão da antiga Classe de Alfabetização (C.A.) nessa etapa da escolaridade. Dessa maneira, o município englobou o que, até então, estava dividido como CA, a 1ª série e a 2ª série no denominado 1º ciclo do ensino fundamental, cuja idade mínima para ingresso era 6 anos de idade.

A Resolução definiu também a forma de avaliação no ciclo, determinando que deva ser *diagnóstica e continuada*, sem caráter reprobatório entre os anos de escolaridade do ciclo, exceto em caso de frequência inferior ao percentual mínimo exigido por lei (75%). Tratou ainda da necessidade de uma recuperação paralela e obrigatória ao longo do ciclo e da possibilidade de retenção no último ano para os estudantes que não atingiram os objetivos propostos. Para estes, o documento prevê uma “reorientação da aprendizagem” desenvolvida pelo período máximo de um ano, a qual deve enfatizar as dificuldades apresentadas pelo estudante. Portanto, a criança só poderá ficar retida uma vez no último ano do ciclo e, após os três ou, no máximo, quatro anos no regime ciclado, ela prosseguirá sua escolaridade na organização seriada.

Como se pode observar de maneira inicial, a instituição dos ciclos em Nova Iguaçu teria surgido como uma tentativa de superar a reprovação punitiva, tão criticada na literatura sobre o tema da avaliação (PARO, 2003). Todavia, deve-se estar atento ao que destaca Paro (2003) quando afirma que a justificativa dos ciclos não se reduz a superação da reprovação, mesmo que a inclua, mas a uma proposta de organização curricular e didática da escola adequada aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente, estágios estes que não se contêm em períodos estanques delimitados pelo ano civil adotado para a seriação (idem, p. 50). Assim, o autor vai defender que, dentro desses intervalos mais elásticos propostos pela organização em ciclos, devem ser desenvolvidos métodos adequados à organização e apreensão de conteúdos culturais que respeitem o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do educando, contemplando as especificidades de cada um. Portanto, para que isso aconteça, é necessário garantir não apenas a passagem, por meio da não reprovação nos anos que compõem cada ciclo, mas também que seja feito o uso de meios de organização do ensino e da aprendizagem que evitem rupturas também entre os ciclos, assumindo o ensino fundamental como um todo orgânico e coerente (PARO, 2003).

Dessa forma, nota-se que a proposta instituída em Nova Iguaçu elimina a reprovação nos três primeiros anos do ensino fundamental, ignorando, todavia, a mudança na prática pedagógica necessária para assegurar o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos anos subsequentes, os quais permanecem atrelados à seriação.

Com base nessas informações preliminares e considerando a opção do município pela “Qualidade Total” já apresentada, é possível estabelecer conclusões prévias sobre as concepções e objetivos que sustentaram a adesão aos ciclos em Nova Iguaçu. Afinal, não se pode negar que os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais, expresso no quarto tópico das considerações que fundamentam a decisão municipal, concorreram de forma decisiva para que muitos governos lançassem mão de recursos nada pedagógicos visando provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tal queda teria sido resultado de alguma melhoria na escola (PARO, 2003). Nesse sentido, embora a Resolução municipal também mencione aspectos como a flexibilização do tempo e a necessidade de evitar a fragmentação excessiva da estrutura curricular, quando não estão previstos os recursos e meios indispensáveis à efetivação da nova proposta, o regime de ciclos se reduz a limitar reprovações e a finalidade econômica da proposta se sobrepõe às finalidades políticas e pedagógicas que deveriam fundamentar a nova forma de organização.

Ajudando a pensar sobre as diferentes finalidades que os ciclos podem apresentar de acordo com a orientação política e ideológica dos governos, Freitas (2003) apresenta o seguinte:

Para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada têm, na verdade, outra finalidade. Para elas, a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não é apenas uma questão de qualidade da escola. Trata-se de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo que terceiriza os serviços públicos e corta direitos sociais. Para os neoliberais, “custos desnecessários” acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou, como se costuma dizer, o custo-benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial Português e Matemática), e não para a formação. (p. 79 e 80).

Assim, diante dessa finalidade econômica que a organização em “ciclos” pode assumir, face a política vigente, o mesmo autor faz questão de distinguir o conceito efetivo de ciclo de outras formas de organização escolar que usualmente são empregados como sinônimos, quando, na verdade, representam lógicas distintas, como é o caso da progressão continuada e da aprovação automática, por exemplo. Portanto, torna-se relevante resgatar essa distinção para evidenciar o significado real da política encampada no ano 2000 em Nova Iguaçu sob a nomenclatura de ciclos.

Antes de iniciar a distinção entre as novas propostas de organização da escola, é necessário destacar a lógica da mais antiga e conhecida forma de organização do tempo escolar: a seriada. De acordo com Freitas (2003), a lógica da escola seriada foi se constituindo ao longo de um processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida e às práticas sociais, o que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos, afinal, ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do estudante. Dessa maneira, as necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escolar organizada por séries, cuja função social é predominantemente excludente e seletiva, dado o seu caráter reprodutor da sociedade (idem, p.27).

Face ao exposto, com o intuito de demarcar o entendimento do que seja “ciclo” e a sua oposição à lógica das séries, bem como distingui-lo de outras formas de organização curricular, o autor esclarece o seguinte:

Duas formulações são correntemente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveria sê-lo: trata-se da diferenciação entre estratégias de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. Como veremos, a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc). Uma e outra estratégia têm seus problemas, mas são concepções diferenciadas; chamaremos de ciclos apenas a primeira, reservando para a segunda seu nome correto: progressão continuada. (idem, p. 9)

As concepções trazidas por Freitas (2003) são construídas a partir de modelos de organização não seriada que surgiram na década de 1990, tal qual a proposta iguaçuana. Assim, o autor vai apresentar como um exemplo de ciclo a importante experiência desenvolvida em Belo Horizonte, denominada Escola Plural, na qual os ciclos corresponderam à procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano (ARROYO, 1999).

Ainda sobre propostas efetivas de escolas organizadas em ciclos, também se pode citar a Escola Cidadã, implantada no município de Porto Alegre em 1994. Nessa, os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que enxerga a aprendizagem como um direito de cidadania e propõe o agrupamento dos estudantes por suas fases de formação (KRUG, 2006).

Tendo em vista esses dois exemplos, a progressão continuada é apresentada por Freitas (2003) como uma proposta distinta dos ciclos e, para firmar tal distinção, cita o modelo de organização escolar desenvolvido em São Paulo no ano de 1998. Nesse, a ideia era reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno dentro de um “ciclo” e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas. Todavia, chegou-se a acoplar à progressão continuada um processo de avaliação externa em que eram atribuídas cores às escolas de acordo com o seu grau de eficiência.

Como se pode observar, os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e, assim, a avaliação na escola ciclada não objetiva atribuir às instituições uma cor que caracterize publicamente o seu desempenho, preparando-as para um quase-mercado, como foi feito na política de progressão continuada paulista. Afinal, se não se quer classificar alunos, também não se deseja classificar escolas (FREITAS, 2003). Diante disso, os ciclos são vistos

positivamente, não por representarem apenas uma solução pedagógica para um problema de desempenho escolar dos alunos, mas por consistirem em um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais, articulados contra a lógica excludente e seletiva da escola (idem, 2003).

Para ampliar a análise, é importante destacar também a compreensão de “aprovação automática”, outro conceito relevante para este estudo, pois, enquanto na progressão continuada, apesar de suas várias limitações, a escola realiza ações para que a criança adquira novas formas de agir, pensar e sentir e, dessa maneira, se desenvolver, na promoção automática a criança permanece na unidade escolar independentemente de progressos terem sido alcançados, visto que não há nesse modelo nenhuma proposta de alteração da estrutura escolar, mas tão somente a eliminação da reprovação (BERTAGNA, 2003 *apud* FREITAS, 2003).

É importante salientar que a discussão acerca do tema dos ciclos, da progressão continuada e da promoção automática não se esgota nas definições apresentadas até aqui, pois, ampliando o debate, Paro (2003) vai acrescentar outros elementos importantes para a análise das formas de organização escolar não seriadas. De acordo com esse autor, reiterando o que salientou Freitas (2003), as três expressões vêm sendo utilizadas de forma imprópria. Todavia, Paro (2003) vai dizer que, embora haja autonomia entre cada uma delas, estão intimamente relacionados por um valor que a todas perpassa: o princípio de negação da reprovação, o que pode ser considerado, no três casos, uma medida pedagógica acertada (PARO, 2003, p. 52).

Dessa maneira, Paro (2003) vai defender que o ensino está necessitando urgentemente de importantes medidas que o transformem para servir aos seus objetivos, não para se concentrar com a aferição no final do ano. Portanto, tendo em vista que a preocupação central do autor recai sobre a reprovação enquanto um ato de renúncia à educação, os ciclos e as demais formas de organização escolar que não admitem as rupturas próprias do regime seriado, são concebidos como medidas pedagógicas apropriadas à criação de uma nova escola, que tem em sua estrutura a busca contínua do aprendizado e não a reprovação.

Assim, a concepção de ciclos apresentada por Paro (2003) reitera o que já foi apresentado por outros autores, consistindo em uma forma de organização curricular do ensino mais elástica que as séries, fundamentada no respeito aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente. Igualmente, a progressão continuada é referida como uma forma de organização que retira da avaliação o poder de reter o aluno dentro de um ciclo, introduzindo inovações pedagógicas necessárias à melhoria do ensino. Portanto, na concepção

trazida por Paro (2003), a progressão continuada constitui um princípio que está contemplado nos ciclos.

Nota-se que esses dois conceitos são expostos por Paro (2003) de forma muito semelhante às apresentadas anteriormente, contudo, talvez a principal mudança de ótica proposta pelo autor esteja na concepção adotada para a “promoção automática”. Assim, não obstante às críticas que associam o termo à “aprovação por decreto”, na qual o aluno é promovido de ano mesmo sem apresentar o desenvolvimento considerado adequado para aquela etapa da escolarização, constituindo, em alguns casos, um recurso com propósitos alheios à promoção da qualidade da educação, Paro (2003) vai afirmar que não há nada na expressão que a atrele à inexistência de outras medidas para a melhoria do ensino. Com isso, defende que a promoção automática consiste no princípio mais radical de negação da reprovação, estando, portanto, de certa forma, contido na progressão continuada e nos ciclos. “Nesse sentido, a aprovação automática apresenta-se como consequência lógica da negação da reprovação e deve ser vista como um valor a ser cultivado, ou seja, como sinônimo de repúdio a qualquer tipo de reprovação” (idem, p. 53)

A argumentação de Paro (2003) se sustenta na crítica ao fato da reprovação, na verdade, encobrir a má qualidade da escola com a exclusão dos que não alcançam os objetivos por ela estipulados e, assim, afirma:

É preciso eliminar a reprovação, porque, senão, as outras medidas nunca virão, pois elas sempre terão a reprovação como álibi. Ou seja, enquanto se pode contar com a reprovação para encobrir a realidade, apresentando-se como (pseudo) solução, as outras medidas continuarão a ter muito menores chances de se imporem como necessárias. (p. 56)

Com base nessa percepção é que a análise proposta por Paro (2003) visa afirmar que se deve, precipuamente, eliminar a reprovação, independente da designação que tal medida receba, para, assim, dar início a um processo de transformação da escola, pois quando todos os estudantes permanecem nela, as chances de que se veja obrigada a encontrar meios para que todos também aprendam são muito maiores.

Deve-se mencionar, ainda, que ao afirmar o valor da não reprovação, o autor não está ignorando a necessidade de aprendizagem, pois destaca, sobretudo, que não basta passar de ano, mas que é preciso aprender de fato, porque se apropriar do saber é uma questão de justiça para com as camadas populares que precisam subir na escala da educação escolar (idem, 2003). Nessa perspectiva é que se insere a urgência de transformação da escola atual a partir de uma nova visão de ensino e novos paradigmas, estruturada no aprendizado. “Essa escola

inclui necessariamente a progressão continuada, que consubstancia o direito de passar e de aprender.” (idem, p. 54)

Face ao apresentado, as análises deste estudo prosseguirão fundamentadas naquilo que está posto de maneira unânime pelos referenciais teóricos que consubstanciam a presente pesquisa: a compreensão de que os ciclos propõem uma forma de organização curricular que respeita os estágios de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente, visando desenvolver métodos adequados à apreensão de conteúdos culturais, sempre observando a necessária flexibilidade, de modo a contemplar as especificidades de cada aluno, sem as exclusões e rupturas próprias da organização seriada (ARROYO, 2007; FETZNER, 2007; FREITAS, 2003 e PARO, 2003). Nesse sentido, as formas de organização que, prevendo apenas a eliminação da reprovação, não assegurem meios de efetivar a aprendizagem, serão caracterizadas como incompatíveis com a lógica ciclada, defendida por todos os autores mencionados.

Tendo em vista as questões apresentadas, há que se perguntar se as mudanças propostas pela organização em ciclos no Município de Nova Iguaçu se mostraram capazes de superar os problemas da escola, não somente eliminando a reprovação, mas, principalmente, promovendo avanços efetivos a partir do oferecimento de condições adequadas para se ensinar e aprender. Afinal, a omissão dessas condições nas políticas implementadas revela o descompromisso com a efetiva qualidade da educação e a existência de um ciclo (ou progressão continuada, ou promoção automática) com o mero propósito de maquiar estatísticas de um ensino que permanece ruim.

A partir dessas análises que auxiliam a pensar criticamente sobre a maneira como os ciclos surgiram em Nova Iguaçu, é necessário destacar também o Documento Nº 02/2000, intitulado “A reorganização do ensino fundamental em Ciclos de Formação Básica”. Este documento visou esclarecer dúvidas sobre a “proposta pedagógica” a ser implantada a partir do ano 2000, fornecendo as orientações acerca do novo sistema de organização da escola. Diante da maneira como se deu a implementação dos ciclos na rede, tais esclarecimentos se faziam fundamentais, pois as primeiras linhas já indicam que não houve participação da comunidade escolar na formulação da proposta, motivo pelo qual a SEMED se viu obrigada a “informar” sobre a decisão adotada, como se vê a seguir:

Na busca constante de caminhos que visem a melhoria da qualidade de ensino, minimizando os problemas básicos que afetam a Educação em nosso país, estamos implantando e *informando*, através deste documento, que no ano 2000, em todas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Nova

Iguaçu, adotaremos na reorganização da escola o sistema de ciclos (tempo escolar) no lugar de seriação (séries) nos primeiros anos de escolaridade.

[...] Apresentamos, assim, as linhas gerais desta proposta que contando com o compromisso e a competência dos professores, permitirá um grande passo no avanço da escola pública de qualidade. (Documento Nº 02/2000, p. 5), (grifo nosso).

Novamente se vê aqui a busca pela qualidade como propulsora das mudanças. Contudo, por se tratar de uma “Qualidade Total” e não de uma qualidade socialmente referenciada, o que demandaria ampla participação popular para o seu alcance, o governo define a nova forma de organização escolar unilateralmente e, mesmo assim, revela contar com o compromisso e a competência dos professores para o alcance da dita escola pública de qualidade. Talvez a menção ao compromisso e competência dos professores, os mesmos que não participaram do processo, esteja presente no documento porque ao longo de toda a sua leitura não se percebe o estabelecimento de nenhum outro recurso que assegure o sucesso dos ciclos, a não ser a boa vontade dos professores, que se verão obrigados a trabalhar com um novo modelo, completamente desconhecido, tendo por orientação apenas algumas poucas páginas produzidas pelo órgão central.

O mesmo tratamento dado aos professores também foi dispensado aos familiares e alunos, os quais receberam a informação da mudança por meio de uma carta, cujo modelo estava disponível em um dos anexos do documento em análise, a qual apresenta:

Ao nos aproximarmos mais de um novo milênio, de uma nova época de valorização e respeito aos referenciais do mundo, estamos dilatando a nossa percepção de educadores e vislumbrando uma escola do futuro. Na escola que percebemos, o professor não teme suas dúvidas. É aberto ao novo, inquieto, vivo, poroso e mais sintonizado com o aluno. [...] Nessa busca de novas formas de avanços da escola é que a partir do ano que se inicia estamos reorganizando o Ensino Fundamental com a implantação dos ciclos [...]. (Documento Nº 02/2000, p. 13)

Como se pode observar, o debate, o trabalho coletivo e a formação continuada, essenciais aos docentes em um processo de mudança dessa natureza, cedeu lugar a uma crença no poder transformador que a virada do milênio proporcionaria aos profissionais da educação, pois as mesmas pessoas que sempre trabalharam no regime seriado e que não receberam capacitação satisfatória para atuar em um novo regime ou para mudar suas convicções sobre a formação humana, agora são denominadas como “abertas ao novo, inquietas e sem medo de suas dúvidas”.

Supõe-se que quando há participação e envolvimento dos sujeitos diretamente interessados nas reformas educacionais implementadas, minimizam-se os riscos de insucesso

e descrença da comunidade escolar em relação a elas. Portanto, se as mudanças curriculares fossem construídas com a escola e não partissem unilateralmente dos órgãos centrais, poderiam, talvez, favorecer mais o comprometimento de professores, estudantes e responsáveis, pois, devidamente engajados, atuariam com maior envolvimento pelas iniciativas que ajudaram a conceber. Assim sendo, se a SEMED tivesse optado pelo real envolvimento dos professores e da comunidade no alcance dos objetivos propostos para os ciclos, talvez a sua implementação teria se dado de outra maneira.

Nessa esteira, os limites da proposta dos “ciclos” no município são novamente evidenciados em um ofício destinado aos diretores da rede (Ofício circular Nº 18/GS/2000, de 23 de maio de 2000), no qual o então secretário de educação informa que, ao implantar a Reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Básica, reuniu uma equipe de profissionais da educação que representavam diversas unidades escolares, os quais poderiam refletir as diferentes realidades. Todavia, a equipe de “normalização” dos ciclos mencionada no documento em questão era composta por apenas dois professores regentes, dois orientadores pedagógicos, um diretor e um supervisor escolar, ou seja, seis profissionais que, supostamente, representariam uma rede com mais de cem escolas, situadas em localidades extremamente distintas, dada a extensão territorial de Nova Iguaçu, que apresenta desde escolas rurais, até grandes escolas localizadas nas áreas urbanas mais nobres da cidade. Dessa maneira, dos 69 (sessenta e nove) bairros que compõem o município, apenas 5 (cinco) estavam representados (dois profissionais atuavam em instituições vizinhas).

Por tudo isso, é possível afirmar que a implantação dos “ciclos” na rede pesquisada desconsiderou os princípios estruturantes de uma efetiva organização escolar dessa natureza, tratando-se, pois, daquilo que Arroyo (2007) denomina como arremedos e somatórios de séries.

Dessa forma, diante da ausência de estudos sobre as pesquisas que tratavam dos ciclos, o município cometeu equívocos, deixando-os registrados nos documentos já mencionados e, derradeiramente, no Boletim Informativo Nº 001/2000 quando traz a seguinte informação: “O aluno matriculado no **Ciclo Básico** não estará sujeito aos critérios de promoção e retenção, mas sendo **avaliado pelos mesmos critérios** das outras séries, acrescido do **relatório descritivo** ao longo de período” (grifos do autor). Essa afirmação reitera a constatação já mencionada de que, na verdade, os ciclos em Nova Iguaçu corresponderam apenas à eliminação do estatuto da repetência, uma vez que a concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico e processos avaliativos, permanecem atrelados à lógica seriada.

Na inexistência de uma referência bibliográfica nos documentos mencionados, bem como de citações que remetessem aos autores que efetivamente pesquisam o tema dos ciclos, da avaliação ou do currículo, o que se pode notar é que o município importou um modelo de organização escolar que lhe favorecia pela não retenção nos três primeiros anos de escolaridade, desconsiderando completamente a essência da proposta. Todavia, diante da opção por um modelo de qualidade alinhado a princípios mercadológicos, de competitividade e ranqueamento, parece incoerente pensar na possibilidade desse mesmo município adotar uma política educacional mais democrática e justa, comprometida com um processo contínuo de valorização e formação global humana, no qual a não reprovação serve para impedir as rupturas e fragmentações existentes na organização escolar em séries, e não a interesses econômicos voltados exclusivamente a diminuição da reprovação escolar.

Tendo em vista o exposto e as perspectivas de mudanças previstas nos ciclos, que nos fazem repensar as culturas e os valores presentes na educação, é necessário reconhecer como legítimas as críticas e resistências por parte da comunidade escolar ao modo como o regime foi implementado em Nova Iguaçu e em muitas outras redes: arbitrariamente e para atender a interesses políticos e econômicos incompatíveis com os interesses de uma educação progressista, comprometida com a promoção de todos os estudantes, por meio do oferecimento de uma formação de qualidade, que proporciona os recursos indispensáveis à atuação adequada dos docentes e que considera os aspectos biológicos, psicológicos e sociais com indissociáveis no desenvolvimento humano. Destarte, na estrutura denominada pelo município como “ciclos”, o que se tem não seriam exatamente ciclos de formação, mas “ciclos amontoados de séries” (ARROYO, 2007) ou a dita “aprovação automática”, descrita por Freitas (2003), tratando-se de um modelo com graves falhas metodológicas, estruturais e organizacionais.

Instituir o regime de ciclos de maneira efetiva demanda uma série de condições, a fim de que não se torne uma medida apenas formal. E a esse respeito, Mainardes (1998) destaca algumas medidas que considera essenciais:

exigências de ordem estrutural: materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior permanência de alunos na escola, número menor de alunos na sala de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, uso produtivo do tempo escolar, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhorias salariais), financiamento de pesquisas, consistentes projetos de formação contínua; b) exigências de compreensão: torna-se necessário o aprofundamento da compreensão de uma série de conceitos e práticas (práticas avaliativas, trabalho pedagógico, conteúdos curriculares); c) compromisso efetivo do

governo em garantir as condições necessárias, realizar avaliações permanentes, sensibilizar os diversos escalões para a mudança do sistema, bem como garantir espaços de relações mais democráticas em todos os níveis dos órgãos educacionais e no processo de formação contínua. (p.27)

Conclui-se, com isso, que atrelado à ideia de funcionamento dos ciclos nas redes escolares, é preciso reconsiderar as diversas dimensões que envolvem o processo educacional, procurando assegurar que esta nova forma de organização sirva para repensar e modificar as concepções e as práticas pedagógicas e de formação, e não agravar ainda mais as deficiências que já existem no sistema educacional estruturado por séries. Desta forma, eliminar o fator retenção deixará de ser a preocupação central das políticas públicas, pois quando a escola assegura formação de qualidade aos estudantes, a retenção se torna um ato sem sentido. Todavia, retirar reprovações sem garantir aprendizagens efetivas, como adverte Paro (2003), corresponde a uma ação economicista perversa, sobretudo com as camadas mais populares para quem o direito ao conhecimento e à apreensão dos conteúdos culturais vem sendo historicamente negado.

4. DIÁLOGOS E DISSENSOS ENTRE A LÓGICA DOS CICLOS E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM NOVA IGUAÇU: DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS

A análise dos documentos já apresentados permitiu que se chegasse a algumas conclusões sobre as concepções avaliativas adotadas para os ciclos no município de Nova Iguaçu. Todavia, não é possível e nem desejável encerrar a prática educativa cotidiana nos limites do discurso oficial proclamado pela rede, embora este possa exercer influência sobre os sujeitos encarregados profissionalmente do ato de educar. Desta forma, considerando que a presente proposta de pesquisa consiste no aprofundamento da análise sobre as concepções de avaliação nas perspectivas emancipatória e de controle, a fim de auxiliar na compreensão de como lógicas antagônicas se entrecruzam no cotidiano das salas de aula, a parte empírica que será apresentada a seguir buscará oferecer algumas conclusões, ainda que parciais, sobre o problema que originou este estudo.

O presente capítulo busca destacar as concepções e saberes presentes na prática das educadoras entrevistadas, tendo como balizador das análises o cuidado necessário para se evitar a abordagem considerada por Maurice Tardif (2000) como um dos principais problemas da pesquisa em ciências da educação, na qual o estudo do ensino é realizado de um ponto de vista estritamente normativo, com o interesse da pesquisa focado muito mais sobre o que os professores deveriam ser, fazer e saber, do que sobre o que realmente são, sabem e fazem. Nesse sentido, ainda deve-se destacar, como adverte Robert Stake (1983), que se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, as falas apresentadas não têm como intuito o estabelecimento de qualquer tipo de generalização. Logo, o que se busca é oferecer ao leitor sínteses inteiramente provisórias que, no caso em questão, visam compreender como se concretiza, em algumas escolas da rede, a relação entre as avaliações praticadas nos ciclos e as avaliações externas.

Considerando esses aspectos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro educadoras do município de Nova Iguaçu. Para escolha destas profissionais, não foi observado um critério numérico, mas uma amostra qualitativa que levou em consideração, principalmente, o fato de desempenharem funções que as tornam interlocutoras relevantes, pois possuem as informações e experiências que propiciam algumas respostas à pergunta central da pesquisa. Assim sendo, foi entrevistada uma representante da Secretaria Municipal de Educação; uma professora que, pelo destaque de sua atuação na escola, desempenhou por muitos anos a função de orientadora pedagógica e, atualmente, é supervisora escolar, estando

lotada na SEMED; e duas professoras com experiência há pelo menos dez anos com os ciclos em diferentes unidades escolares, com as quais a interação propiciada por um período de atuação comum em uma das escolas da rede, permitiu assegurar o êxito de um diálogo mais aprofundado e abrangente, evidenciando movimentos de construção, apropriação, produção e reprodução de conhecimentos. Atualmente, estas duas professoras estão lotadas em escolas distintas.

As entrevistas foram construídas de modo a permitir uma conversa que perpassasse pelos principais aspectos do objeto de estudo. Por isso, em todos os casos, iniciou-se com o levantamento de informações que ajudam a conhecer o perfil profissional de cada educadora, sendo tais informações sintetizadas no quadro abaixo. A partir de então, as entrevistas versaram sobre questões relacionadas ao processo de implantação dos ciclos na rede de Nova Iguaçu, com a finalidade de preencher algumas lacunas deixadas pelos documentos já analisados; em seguida, buscou-se compreender as concepções de avaliação adotadas pelas professoras para o trabalho com os ciclos; e, finalmente, foram abordadas questões relativas às avaliações externas e sua influência sobre as práticas cotidianas. É importante salientar que a realização das entrevistas foi individual, estando presentes somente a pesquisadora e a educadora entrevistada.

Quadro 1: Informações sobre as entrevistadas

Nome¹¹	Tempo de serviço na rede	Funções desempenhadas na rede	Formação acadêmica e complementar¹²	Data em que a entrevista foi concedida
Aline	17 anos	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Orientadora Pedagógica e Supervisora Escolar.	Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Literatura Infanto-Juvenil e em Gestão Escolar.	02/02/2017
Dora	20 anos	Supervisora escolar; Chefe de setores na Secretaria de Educação.	Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Psicopedagogia, em Educação e Relações Raciais e em Gestão Escolar.	02/11/2016

¹¹ Para manter o sigilo das fontes, os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

¹² Sobre a formação complementar, foram mencionadas apenas as relacionadas ao processo de alfabetização, tendo em vista a sua relação com a presente pesquisa.

Mariana	18 anos	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Formação de professores em nível médio, Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ¹³ , Graduação em pedagogia (em andamento).	11/02/2017
Tamires	10 anos	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Formação de professores em nível médio, Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do PNAIC, pós-graduada em Orientação Educacional e em Coordenação.	11/02/2017

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1. O processo de implantação dos ciclos segundo os educadores

A primeira entrevistada, Aline, exercia no período de realização da pesquisa a função de supervisora escolar, mas já atuou como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e como orientadora pedagógica por um longo período. Ao ser perguntada sobre como se deu o processo de implantação dos ciclos na rede de Nova Iguaçu, foi enfática ao afirmar que “não houve um momento de implantação, os ciclos apenas chegaram.” A supervisora prosseguiu atribuindo esta chegada a dois fatores: primeiramente ao fato do estado de Minas Gerais ter implantado com sucesso os ciclos, influenciado outras redes à época; e o segundo por ter se descoberto que “passando a Classe de Alfabetização para o Ensino Fundamental, as prefeituras receberiam uma verba maior do governo federal. Então, o que se fez foi uma jogada política para a aquisição de mais verbas, não se pensando em

¹³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento dos alunos em seu percurso de aprendizagem. Disponível em: www.pacto.mec.gov.br Acesso em: 04/04/2017.

educação.” (ALINE, entrevista concedida em 02/02/2017). Como se pode notar, do ponto de vista de Aline, os ciclos foram implementados em Nova Iguaçu com um caráter puramente econômico.

Proposição semelhante sobre a implementação dos ciclos pode-se perceber na entrevista com Dora, representante da Secretaria de Educação. Ela afirmou que, do ponto de vista da Secretaria, o movimento de mudança para a nova forma de organização aconteceu em razão da Classe de Alfabetização não ser contemplada pelas verbas que eram recebidas.

Contudo, quando perguntada sobre o oferecimento de formação aos docentes para atuar nos ciclos, Dora assegura que foram feitas várias formações com os professores e orientadores, tendo como intuito apresentar o caráter pedagógico de uma proposta que traria mudanças ao processo de alfabetização, ou seja, de acordo com essa fala, a proposta não teria se concretizado apenas pelo caráter econômico. Com isso, destacando que as discussões para o processo de implantação dos ciclos começaram no ano de 1996, Dora enfatiza que os técnicos da secretaria, durante as formações, perceberam grande resistência por parte de alguns professores, o que ela atribui tanto ao desconhecimento da proposta, quanto à crença de que se tratava de um programa de “aprovação automática que não daria certo”, sem entenderem “esse movimento do processo de alfabetização em si”. Tudo isso, segundo ela, culminou em uma implantação “conturbada” dos ciclos (DORA, entrevista concedida em 02/11/2016).

Mariana, professora do ciclo, confirmando a implantação conturbada mencionada por Dora, acrescentou:

[...] eu me lembro bem que na época a gente ficou meio que perdida, porque as informações vieram sem nenhum esclarecimento. Mas, assim, eu sempre fui uma pessoa que procurei, eu nunca esperei chegar, então eu mesma fui, procurei e desenvolvi o meu trabalho da melhor maneira que eu consegui. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

Nota-se, a partir dos destaques de Dora e Mariana, que a formação oferecida não alcançou plenamente seu objetivo de levar aos professores e professoras os esclarecimentos necessários sobre os ciclos. Desse modo, pesquisas individuais como as realizadas por Mariana indicam ter correspondido às expectativas da rede para os professores naquele período, pois, como afirmou o Documento N° 02/2000, p. 5, a SEMED contava com “o compromisso e a competência dos professores” para a implementação dos ciclos, “um grande passo no avanço da escola pública de qualidade”.

Todavia, sem negar o valor da pesquisa enquanto atividade intrínseca ao fazer docente, deve-se destacar a importância da formação continuada em serviço, mesmo que em

determinadas ocasiões esta não logre êxito, estabelecendo-se, nessas situações, novas estratégias que permitam o acesso aos conhecimentos indispensáveis sobre a política educacional que se deseja implantar, com o oferecimento de espaços de reflexão coletiva sobre os limites e possibilidades da mesma.

Nesse sentido, a pesquisa e a formação permanente parecem constituir fatores essenciais para a formação do educador crítico, conhecedor dos interesses e funções que subjazem às políticas educacionais e capaz de distinguir propostas de caráter puramente econômico daquelas com função pedagógica.

4.2. Avaliar nos ciclos e nas séries: diferentes concepções avaliativas presentes no cotidiano escolar

Sobre a forma de avaliar nos ciclos e na organização seriada, a representante da Secretaria de Educação afirmou que percebe haver uma distinção, pois a partir do momento em que os ciclos foram implementados, adotou-se o relatório descritivo para o registro das avaliações nessa etapa, permanecendo o uso de provas e conceitos para as turmas do 4º ano de escolaridade em diante.

A professora Tamires possui uma percepção semelhante sobre o assunto, afirmando que a diferença na forma de avaliar se dá pela existência de relatórios para os ciclos e de provas para as séries. Todavia, revela que, na prática, também são realizadas provas no ciclo:

A diferença principal é que a avaliação no ciclo não é feita por uma prova, mas por relatório. A gente até trabalha com avaliação bimestral, mas por questões de costume para quando chegar ao 4º e 5º ano. Ou seja, a diferença principal é que a avaliação é por relatórios e não uma prova com conceitos. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

Durante a entrevista, foi possível perceber que ao falar em avaliação bimestral, Tamires estava se referindo às provas como uma forma de preparar as crianças para uma etapa posterior, em que serão exigidas. Nesse sentido, denota-se que a professora considera a prova um instrumento de avaliação válido desde os primeiros anos de escolaridade, e aplica-o ainda que o sistema de ensino não exija.

O que se pode notar é que a existência do relatório descritivo para os ciclos e dos conceitos para as etapas posteriores podem não resultar, necessariamente, numa diferença na forma de avaliar, pois como afirmou a própria Tamires, em ambos os casos alguns professores lançam mão de instrumentos que valorizam a demonstração de conhecimentos, por meio das

provas. Por isso, o que a entrevista buscou aprofundar em momento posterior foi a percepção se, de fato, as provas são um instrumento de avaliação privilegiado mesmo dentro dos ciclos, ou se as educadoras não mencionaram outros momentos de observação e intervenção cotidiana junto aos estudantes por não perceberem tais momentos também como processos avaliativos.

Para uma observação mais adequada de como as professoras percebem e aplicam a avaliação, deve-se questionar sobre os elementos que de fato possuem para a modificação de práticas arraigadas. E nesse sentido, destacam-se alguns elementos presentes na realidade iguaçuana, tais como: a inexistência de tempo para planejamento, sendo as 20 horas de trabalho semanal integralmente dedicadas à atuação em sala de aula; o número de alunos por sala nas turmas do ciclo que, de acordo com a Portaria que estabelece as normas para a realização de matrículas¹⁴, deve ser de 30 a 35 alunos; a formação em serviço que, de acordo com o revelado nas entrevistas, ocorreu somente por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Evidenciar esses elementos contribui para pensar sobre os limites e possibilidades da realidade municipal no que tange ao oferecimento do que é indispensável às mudanças no trabalho com a enturmação em ciclos, pois como Sacristán e Gómez (2000, 307) apresentam, a carga de trabalho dos professores e professoras que avaliam múltiplas vezes um grupo numeroso de alunos, acaba por fazer com que na prática dominante se estabeleça implicitamente a norma de utilizar mais as formas cômodas de avaliar, ainda que sua capacidade de informação seja pobre.

De acordo com essa constatação, não é possível afirmar que a instituição das avaliações externas seja a única responsável pelo empobrecimento das avaliações, pois mesmo em contextos em não são exigidas, quando as condições de trabalho são adversas ou ainda quando os docentes desconhecem formas não autoritárias de se avaliar, a utilização de instrumentos empobrecidos acaba se tornando a estratégia mais factível para a prestação de contas à sociedade acerca dos resultados daquele “processo educativo”.

Ainda a respeito da diferença na forma de avaliar, a supervisora Aline acrescenta que até os dias atuais não vê finalidade na avaliação que ocorre na rede, pois mesmo alterando-se os instrumentos, ela considera que o desconhecimento persiste:

Atualmente, com a Emília Ferreiro, a gente tem uma contagem de quantos alunos ainda estão no período pré-silábico, silábico, alfabético¹⁵ etc. Mas

¹⁴ Portaria SEMED Nº 062, de 01 de Novembro de 2016.

¹⁵ Os períodos mencionados pela supervisora correspondem às hipóteses da escrita formuladas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e apresentadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986). As autoras descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos

para alguns professores aquilo não significa nada, é só um preenchimento de planilha. Eles não fazem a leitura desses dados. Então eu não vejo qual a finalidade dessa avaliação que ocorre na rede. Acho que não é bem claro para alguns professores. (ALINE, entrevista concedida em 02/02/2017)

Aqui Aline apresenta a forma mais recente de prestação de contas sobre o trabalho com os ciclos em Nova Iguaçu, na qual os professores devem preencher bimestralmente, além do relatório descritivo, uma planilha com o número de alunos que se encontram em cada nível da escrita. Apesar de se tratar de uma mudança que propõe o uso do diagnóstico das hipóteses de escrita como forma de avaliação do processo de alfabetização, o que deveria favorecer o oferecimento de atividades adequadas para que os estudantes avançassem nas referidas hipóteses, o que parece estar demonstrado é a necessidade de identificação e intervenção sobre as dificuldades ainda reveladas na prática docente, aliado à melhoria das condições em que o processo de alfabetização se realiza.

Mariana, ao falar sobre a avaliação nos ciclos e nas séries, indicou a existência de uma clara distinção entre concepções avaliativas:

Sim, eu vejo uma grande diferença na avaliação entre os ciclos e as séries, porque nos ciclos você observa o desenvolvimento geral da criança sem se preocupar muito com o conteúdo, você se apega ao crescimento do aluno como um todo: o crescimento, a maturidade, o desenvolvimento não apenas cognitivo; já no seriado você fica mais preocupado com o aprendizado do conteúdo em si. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

Com esta fala, Mariana revela a compreensão de que a principal diferença na avaliação entre as duas formas de organização é que nos ciclos ela se dará de forma contínua, sobre diferentes aspectos da formação humana e não apenas sobre a quantidade de conteúdos acumulados, talvez por isso ela diga não se “preocupar muito com o conteúdo”. Em outros momentos da entrevista este trecho ficará mais claro, pois a professora vai evidenciar que, em sua forma de trabalho, os conteúdos estão presentes e constituem objeto de preocupação, mas não para o alcance de bons resultados em provas, e sim para o desenvolvimento dos estudantes a partir da seleção de conteúdos que considerem, também, mas não exclusivamente, os interesses e necessidades da comunidade escolar.

níveis pré- -silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção pode ser organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

Prosseguindo a entrevista ainda com questões sobre o tema da avaliação, ao ser perguntada sobre a existência de algum documento que estabeleça os referenciais para o trabalho com os ciclos, ou mesmo com a seriação no município, Dora faz menção a resolução de implementação dos ciclos, já abordada na revisão de documentos, incluindo ainda o Regimento Escolar publicado em 2004 e, o mais recente, publicado em 2015.

A partir da leitura dos dois Regimentos, deve-se destacar que no ano de 2004 a SEMED estabeleceu o seguinte:

A avaliação do rendimento escolar, nas Escolas Municipais de Nova Iguaçu, deve ser realizada em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais segundo as orientações gerais da Secretaria Municipal de Educação e com a Proposta Pedagógica de cada Unidade Escolar, obedecendo aos critérios específicos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. (REGIMENTO ESCOLAR DA PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU, Art. 58, 2004).

Depreende-se, assim, que cada unidade escolar possuía autonomia para construir sua proposta pedagógica, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como balizadores do que ensinar e de como avaliar. No que tange a avaliação que deveria ser realizada no ciclo e a avaliação realizada nas séries, o documento municipal, assim como os PCNs, deixam implícito não haver distinção em termos de critérios, pois ambos estabelecem apenas critérios gerais. Entretanto, o uso de critérios gerais nos PCNs talvez se justifique pelo fato de preverem a organização de todo o Ensino Fundamental em ciclos, o que não se configura em Nova Iguaçu, onde o Ensino Fundamental está dividido em duas formas distintas de organização. Sobre os referidos critérios gerais de avaliação, o Regimento (2004) estabeleceu que na Educação Básica a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve:

- a) Ser feita de forma contínua e cumulativa não se limitando a momentos estanques de aplicação de testes e ou provas;
- b) Manter a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- c) Permitir a reformulação do trabalho docente. (REGIMENTO ESCOLAR DA PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU, Art. 60, 2004)

O Art. 64 do mesmo documento ratifica a indistinção de critérios quando afirma que “o aluno do ciclo de alfabetização não está sujeito aos critérios de promoção e retenção, mas *sendo avaliado pelos critérios das outras séries* registrado no relatório descritivo semestral.” (grifos nossos). Ou seja, os critérios de avaliação seriam os mesmos aplicados nas séries, distinguindo-se apenas a forma e a periodicidade do registro.

No ano de 2015 a SEMED publicou a Resolução 002/15, que trata do novo Regimento das escolas municipais. Neste, no que tange a avaliação no ciclo e nas séries, a principal “distinção” continua sendo a forma de registro que permanece, respectivamente, por meio de relatórios descritivos e conceitos. Destaca-se também que foram retirados do texto os PCNs como orientadores da avaliação escolar, afirmando-se que esta deverá observar, além do exposto em 2004, o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Em relação aquilo em que o aluno deverá ser avaliado, o novo Regimento, em seu Art 92, expõe:

- I. Ao conjunto de atividades, provas, testes, pesquisas e outras formas que a ação pedagógica do professor sugerir, com a finalidade de averiguar estratégias para o estudante aprender;
- II. À aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades e pelo seu desempenho no cotidiano escolar;
- III. À observação e acompanhamento feitos pelo professor, em caráter diagnóstico, tendo em vista seu relacionamento com os colegas, demais funcionários, como também o desenvolvimento do seu potencial criativo, de seus hábitos e atitudes, pontualidade, assiduidade, comportamento e participação;
- IV. À autoavaliação (do estudante e do professor) por compor instrumento importante para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico;
- IV. No ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos de escolaridade), a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança em Relatórios Descritivos. (REGIMENTO ESCOLAR DA PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU, 2015)

Com isto, o documento publicado em 2015 revela a adoção de uma concepção avaliativa mais ampla por parte do município, sobretudo ao expressar que a finalidade da educação é que o estudante aprenda e que, para tanto, deverá ser acompanhado em todos os momentos que se desenvolvem na escola, não apenas no momento das provas. A autoavaliação também passa a fazer parte do texto regimental, constituindo importante elemento de uma avaliação que se deseja não seletiva e classificatória. Assim, o Regimento Escolar 2015 trouxe informações que contribuem para pensar sobre uma nova forma de avaliação, mais coerente com a proposta dos ciclos.

Não obstante, conforme apresenta Cláudia Fernandes (2014, p. 122), deve-se estar atento a existência de um grupo que ainda entende a avaliação como medida, embora, em seu discurso, não mais apareça dessa forma, pois a perspectiva de avaliação formativa tem se tornado hegemônica nas prateleiras das livrarias, nas aulas de graduação em licenciatura e nos textos legais. Dá-se, portanto, a relevância de contrastar com a prática o que está expresso nos documentos oficiais em termos de concepção avaliativa, o que se buscará conhecer adiante por meio das falas docentes. Afinal, as soluções para os problemas da escola não serão obtidas

apenas com a existência de uma legislação mais abrangente, ou seja, não basta adotar concepções menos tradicionais para que a escola se transforme. Como indica Paro (2011), existem inúmeros outros fatores que precisam ser observados e alterados para a efetivação de mudanças, como o número de alunos por sala, as más condições objetivas da escola (prédio inadequado, falta de material de limpeza, carteiras em más condições etc.), a falta de material escolar, falta de assessoria pedagógica, falta de professores em várias disciplinas etc. Sem apresentar soluções concretas para esses e tantos outros problemas, a mudança na concepção educacional realizada pela via legal tende a tornar-se um preceito que não terá autoridade nem valor.

4.3. A seleção dos conteúdos escolares

Ainda com o objetivo de compreender como se desenvolve a relação entre os ciclos e as avaliações externas nas escolas em que as entrevistadas trabalham, além das distinções entre a lógica dos ciclos e das séries, as questões passaram a versar sobre qual seria a fonte de escolha dos conteúdos escolares, um dos elementos do currículo. Trata-se de um ponto relevante para este estudo por indicar as prioridades da prática docente: a preparação para exames externos; a possibilidade de reconhecimento das relações sociais e dos instrumentos culturais que estão presentes na comunidade escolar, como proposto para as escolas por ciclos (KRUG, 2006, p. 59); a necessidade de estabelecimento e apreensão de conhecimentos organizados hierarquicamente; ou outros elementos.

Nesse aspecto, foi possível notar que as duas professoras regentes em turmas de ciclos consideram imprescindível para a seleção de conteúdos o diagnóstico dos conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes, o que se dá por meio da sondagem daquilo que os alunos e alunas já são capazes de realizar. Com isso, reconhecem também que as adaptações curriculares são indispensáveis ao longo do processo, pois nem sempre os estudantes caminham no ritmo definido pelos planejamentos. Todavia, há uma distinção marcante entre os conteúdos considerados relevantes para cada uma das professoras, pois enquanto Mariana afirma:

[...] Eu procuro muito trabalhar com o que eles trazem, então o meu planejamento, quase sempre, muda muito, porque às vezes eu vou preparada para uma aula e eles me vêm com uma pergunta, ou me vêm com uma curiosidade e aí o planejamento volta todo para esta curiosidade ou para esta pergunta para que eu possa aproveitar o momento e para que eles se desenvolvam melhor e aí o conteúdo que eu ia dar eu procuro encaixar dentro desse novo assunto que surge durante o dia. Eu pergunto muito o que

eles querem aprender. Normalmente, nas primeiras aulas, na primeira semana, a gente sonda o que eles esperam da escola, o que eles gostariam de aprender, o que eles acham que vão aprender e daí a gente vai desenvolvendo. Mas eu gosto muito de trabalhar com o interesse do aluno porque flui melhor, porque aí eles têm vontade de aprender, aí eles trazem o que querem aprender, então eu vou agregando e agrupando os conteúdos que eu tenho que colocar. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

Tamires, por sua vez, informa que o planejamento de suas aulas se baseia no plano de curso (planejamento anual), ressaltando que nem sempre é possível acompanhar o que foi estabelecido, pois como o planejamento é feito no início do ano, a turma pode se desenvolver de forma diferente do que estava previsto, sendo necessárias adaptações e retornos a determinados conteúdos. A esse respeito, a professora destaca o seguinte:

A gente vai vendo como é o caminhar da turma e volta muito conteúdo porque, como eu trabalhei principalmente com o 3º ano, e é um perfil normalmente de turma fraca que chega no 3º ano, você tem que voltar muito o conteúdo trabalhado no 1º e no 2º ano, porque a gente recebe uma grande quantidade de alunos que desconhece, por exemplo, o alfabeto e aí você precisa estar sempre retornando os conteúdos. (TAMIREs, entrevista concedida em 11/02/2017)

Com esta fala a professora deixa transparecer que o seu planejamento ainda está pautado pela concepção seriada, na qual os conteúdos são pré-fixados por ano de escolaridade e a passagem de um ano para outro está (ou estaria, não fossem os ciclos) subordinada à aquisição de determinada porção desse conteúdo, de modo a garantir a “qualidade” dos alunos que chegam aos anos mais elevados da escolarização. Assim, ao denominar como “normalmente fraca” as turmas de 3º ano, Tamires parece reproduzir uma crítica comum em relação aos ciclos: a de que os estudantes passam sem saber e, com isso, de forma implícita, sua fala acaba por fortalecer a cultura da reprovação em lugar de questionar a incapacidade de a escola ensinar satisfatoriamente a todos, desde os primeiros anos de escolaridade.

A partir da observação das falas das duas professoras, pode-se depreender que, mesmo com distinções bem marcadas, também são reveladas possibilidades de um diálogo importante, pois quando ambas consideram a relevância do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, estão a dar indícios do reconhecimento da contribuição que cultura das crianças e adolescentes traz à escolha das atividades escolares (KRUG, 2006). Dessa forma, de modo a potencializar as perspectivas vislumbradas, torna-se essencial discutir com os professores e professoras que não se pode ignorar na seleção dos conteúdos de uma escola organizada em ciclos, além das fases de desenvolvimento da criança, a visão de mundo da comunidade escolar com seus problemas mais significativos, as relações coletivas na construção do

conhecimento e a perspectiva de uma escola prazerosa, organizada para o sucesso dos estudantes e não para o seu fracasso (idem, 2006).

Acerca do planejamento das aulas, as duas professoras afirmam que suas turmas possuem planos de curso, no entanto, há uma distinção na forma como expõem a elaboração deste instrumento pedagógico. Enquanto Mariana recebe da orientadora o plano de curso pronto no início do ano letivo, possuindo, contudo, autonomia para realizar as adaptações que considerar necessárias, Tamires menciona que nas escolas pelas quais passou o planejamento de curso é sempre construído de forma coletiva, no início do ano, após um período de conhecimento e diagnóstico da turma, que é de uma semana, em média.

Quando perguntadas se o planejamento é construído para todo o ciclo ou por ano de escolaridade, ambas são enfáticas ao afirmarem que cada ano tem o seu planejamento específico. Mariana revela entender que o plano deveria ser feito para todo o ciclo, mas que na realidade não é assim e, em sua fala, a concepção fragmentada do conhecimento, mesmo nessa forma de organização, se evidencia:

A meu ver deveria ser construído para todo o ciclo junto, mas em geral, é feito individualmente, cada uma faz o seu e entrega para a orientadora. Mas eu sou xereta e sempre procuro ver com as outras meninas do ano anterior até onde foi que chegaram, se deram um pouco a mais ou um pouco a menos. [...] (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

Com isto, quando Mariana percebe a necessidade de conhecer se as professoras deram “um pouco a mais ou um pouco a menos”, deixa claro que existe um limite de conhecimento a ser oferecido em cada ano de escolaridade, o qual pode, ou não, ser ultrapassado de acordo com o desenvolvimento da turma. Ou seja, nesse aspecto não há distinção entre a concepção seriada e a ciclada na prática das escolas em que Mariana já atuou.

Ao serem solicitadas a estabelecer a ordem de importância que determinados fatores possuem na construção do currículo da escola, enquanto Mariana demonstra como sendo primordial as observações diárias realizadas, a partir das quais define aquilo que é relevante para a turma e o que conseguem alcançar, seguindo-se dos interesses e experiências dos alunos e da comunidade escolar e, em último lugar, os descritores do Prova Brasil, sem mencionar a relevância do livro didático; Tamires vai indicar os conteúdos do livro didático como mais relevantes, seguidos dos descritores do Prova Brasil, das observações diárias da turma e, por fim, os interesses e experiências dos alunos. Neste ponto da entrevista, Tamires afirma não ser possível fugir do que será “cobrado” na Prova Brasil e finaliza acrescentando que não há participação da comunidade na seleção dos conteúdos:

Mas nunca é com a comunidade escolar, eles não têm nenhuma interferência nisso e eu gostaria muito que tivessem para a escola democrática de verdade, mas não é assim. Os responsáveis só aparecem mesmo na reunião de pais. Eles não ajudam na construção do plano de curso não. Eles podem até ajudar na questão do planejamento de aula mesmo, falando como o filho está em casa, quais são as dificuldades que ele percebe dentro de casa, mas não para construção do plano de curso. É basicamente o livro didático, o que a gente viu da turma no início do ano ou com o professor do ano anterior. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

Depreende-se da ordem de prioridades estabelecidas pelas professoras uma distinção entre as concepções de ambas sobre qual deva ser a fonte do conhecimento escolar. Nesse sentido, enquanto para Tamires há uma primazia dos conteúdos apresentados nos livros didáticos e nas avaliações externas, para Mariana o mais importante é partir do interesse dos alunos e da comunidade, como forma de estimular o interesse.

Neste ponto da pesquisa, é essencial esclarecer, como apresenta Krug (2006), que o currículo é constituído na unidade entre conteúdos e fins do ensino, métodos e atividades. Portanto, ao se definir aquilo que os alunos deverão estudar, o educador deverá ter clareza das finalidades do ato educativo, pois se o seu fim último for a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, o conteúdo a ser privilegiado deverá ser aquele exigido nesse tipo de avaliação, contudo, se sua finalidade for emancipatória, que é a preconizada pelos ciclos, tanto as atividades a serem propostas como o conteúdo destas, deverão ser direcionados pela necessidade de transformação da percepção de mundo das crianças e adolescentes (KRUG, 2006) e, dessa maneira, seus interesses não podem ser desconsiderados.

Nesse sentido, Freire (2011) vai distinguir os conteúdos da educação como prática de liberdade, daqueles presentes na concepção bancária, pois enquanto os primeiros são construídos a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, com problemas que desafiam e exigem respostas tanto no nível intelectual, quanto no nível da ação; os conteúdos propostos pela educação bancária pouco ou nada têm a ver com os anseios, dúvidas, esperanças e temores da comunidade escolar.

Freire (2011) apresenta ainda alternativas para a construção de processos avaliativos dialógicos e problematizadores, propondo que o conteúdo programático da educação não constitua uma imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada aos estudantes daqueles elementos que foram entregues de forma desestruturada. Trata-se, como se pode observar, de uma concepção de conhecimento que corresponde à preconizada pela organização escolar em ciclos. Por outro lado, quando as práticas estão alinhadas à concepção bancária, limitam-se a depositar nos educandos um conjunto de informes construídos

unilateralmente com o objetivo de doutrinar e adaptar o homem à uma realidade que se deseja intocada. Mesmo que não desejem ou não declarem isto, tal prática será facilmente incorporada pelos professores e professoras que ainda não tiveram acesso ao conhecimento crítico acerca das opções adotadas. Evidencia-se, com isso, que a implantação bem sucedida dos ciclos não dependerá apenas da qualificação dos professores, mas também, e sobretudo, da necessidade de repensar culturas, valores e imaginários presentes na prática escolar (ARROYO, 2007, p 22).

4.4. Avaliações externas na prática: consensos e conflitos

Até este ponto da entrevista buscou-se compreender como se deu o processo de implantação dos ciclos na rede, bem como as concepções que o subjazem na prática. A partir de então, as perguntas começaram a versar sobre as avaliações externas e sobre os processos de avaliação como um todo, de modo a alcançar o objetivo central da pesquisa de campo, que consiste em analisar como os processos avaliativos se efetivam e se entrecruzam no cotidiano escolar.

Assim, sobre as medidas adotadas pelo município de Nova Iguaçu após o resultado do Ideb 2013 para alterar a baixa média alcançada, Dora afirmou:

Implementamos um programa de formação para os professores do 4º e 5º ano, que é o “Aprova Brasil”, da editora Moderna, se não me engano. Então nós compramos um pacote de materiais e de formação e até o melhoramento nas notas em 2015 se deu por conta disso e do investimento que a gente fez na alfabetização através do PNAIC¹⁶. Então nós tivemos alunos melhores no 4º e 5º ano por conta dessa formação específica trazida pela editora moderna com esse pacote que foi comparado. Foi um pacote apenas para o 4º e 5º ano porque entendemos que o ciclo já tinha o trabalho do PNAIC. No pacote se tinha a formação acadêmica e o material didático para ser trabalhado com o aluno, preparando para a prova. Na análise do material percebe-se que ele foi todo pensado e organizado de acordo com os descritores que, por sua vez, estão vinculados com os direitos de aprendizagem do PNAIC. Então tem uma linha de continuidade. (DORA, entrevista concedida em 02/11/2016)

Observando a fala de Dora, é possível perceber que ela entende a medida adotada pela SEMED como acertada, uma vez que atingiu o objetivo de preparar os alunos especificamente

¹⁶ Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016> Acesso em: 21/03/2017.

para a realização das provas, aumentando do Ideb do município. Todavia, o que se deve questionar é que medidas poderiam contribuir efetivamente para o aumento da qualidade da educação e não apenas para o aumento de índices. Nesse sentido, pensar no oferecimento de melhores condições de trabalho ou na introdução de mudanças na maneira de ensinar parecem medidas mais efetivas para o alcance da qualidade, uma vez que os “pacotes” incidem apenas na alteração pontual de indicadores. Em pesquisa com enfoque semelhante realizada por Paro (2011), o autor contribui com essa crítica acrescentando que,

os responsáveis pelas políticas públicas, ao darem atenção exagerada a suas avaliações externas, além de atestarem sua ignorância sobre a natureza do produto a ser avaliado e sobre a forma de produzi-lo, gastam somas vultosas de recursos que deveriam ser endereçados para a melhoria do ensino. Em suma, diante da incompetência em diagnosticar e curar o doente, aumentam o tamanho e sofisticam o modelo do termômetro, na esperança vã (e absurda) de diminuir a febre, não de curar o paciente. (p. 715)

Dessa maneira, a educação escolar acaba sendo pautada não pelo objetivo de contribuir com a formação, mas de treinar indivíduos hábeis na tarefa de responder a exames. Se, no futuro, a maior parte desses indivíduos só guarda uma parcela insignificante do conteúdo, como ocorre com frequência, pouco importa, do ponto de vista dos formuladores de políticas educacionais. (PARO, 2011, p. 709)

Quanto às professoras que atuam nas salas de aula do ciclo, quando questionadas se os resultados do Ideb trouxeram alguma influência que as impelisse à mudança de suas práticas, ambas foram enfáticas em afirmar que não existe tal influência. Mariana informou que sequer tem acesso ao Ideb:

Ninguém nunca chega e fala: “Ah, o Ideb foi assim ou foi assado”, eu não tenho essa informação. Eu até perguntei quando cheguei esse ano se tiveram o resultado da Provinha, porque eu quero saber como foi o desempenho dos meus alunos, mas a resposta foi: “Ah, ninguém passou para a gente não. Não chegou o resultado.” Quer dizer, essa experiência da Prova para mim só é gratificante quando eles [alunos] falam: “Ah, não estava difícil!”, porque eu não fico na sala quando é aplicada, tem uma pessoa que vem aplicar. E aí o que me deixa satisfeita é a reação deles, porque o resultado mesmo eu não tenho acesso, não sei como eles foram; pergunto, mas não me chega essa informação. Raríssimas vezes alguém chegou...na verdade nem me lembro de alguém ter falado que o Ideb aumentou. Acho que uma vez, se eu não me engano, mas também a direção não falou quanto e nem referente a que turma. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

De acordo com esta fala, se observa que as provas externas e o Ideb, nas escolas em que Mariana já atuou, a despeito dos investimentos do governo em “pacotes” preparatórios,

constituem apenas rituais que resultam em números sem repercussão obrigatória na prática docente, pois, ao que parece, nem mesmo os resultados são amplamente divulgados entre as escolas. Todavia, é importante destacar que, apesar de não se verificar cobranças em relação à necessidade de melhoria do Ideb, conhecer os resultados parece ser algo significativo para a professora, pois se sente gratificada em saber que seus alunos obtiveram bons resultados em uma avaliação que não foi preparada por ela. Ou seja, de certo modo, a professora reconhece que os conteúdos exigidos na Provinha/Provinha Brasil constituem algo válido, deixando implícita uma relação que oscila entre a aceitação e indiferença, o que fica mais evidente em suas próximas falas.

Quando questionada se já recebeu orientações para fazer adaptações no seu planejamento em virtude da realização da Provinha Brasil, ou ainda, se pensou em realizá-las por iniciativa própria, Mariana deixa muito claro que não se apega à prova, mas que julga relevante preparar os estudantes para um modelo diferenciado de “avaliação”, de modo que possam realizá-la satisfatoriamente:

Então, assim, eu fico sabendo da Provinha Brasil um mês antes ou até mesmo no mês que vai ser realizada, mas como eu já sei que a provinha acontece, eu procuro baixar na internet e fazer uns simulados para que eles não se sintam perdidos na hora que forem realizar [...] Como eu falei, eu não me influencio, só procuro colocar as questões adequadas à maneira que vem elaborado na Provinha, para que eles não se sintam pegos de surpresa, porque você está acostumado a trabalhar de um jeito e de repente vem lá: “marque X e responda no cartão”. Para eles fica algo difícil porque a gente não trabalha assim sempre. Então para que não fique uma coisa que nunca viram, eu faço quando posso, com as folhinhas que eu tenho a gente faz um cartãozinho resposta e simula lá um Provinha Brasil. Mas não me apego a isso não, não me apego mesmo a isso, mesmo que me mandem eu não vou ficar presa a um modelo, eu fico presa aos meus alunos, eu quero que eles aprendam. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

Com isso, se percebe que, apesar da Provinha Brasil não ser um instrumento que resulte em pressão sobre a prática da professora, há sinais de uma preocupação implícita para que os alunos obtenham bons resultados, como se fosse um atestado de qualidade de sua ação educativa. Nesse aspecto, talvez alguns profissionais deixem de observar a incapacidade das avaliações externas atestarem conhecimentos relevantes, os quais poderiam ser o centro da ação educativa e real motivo de preocupação dos docentes e do poder público.

Apesar dos eventuais momentos de preparação para o modelo da Provinha Brasil e da satisfação em ver seus alunos obtendo êxito na mesma, Mariana conclui revelando sua incredulidade em relação a tal exame e apresenta aquilo que acredita ser a função da verificação, sobre a qual residiria a principal qualidade do instrumento:

Não acredito muito nessa Provinha Brasil não. Faço, como eu já falei, porque eu quero que eles tenham a experiência nesse modelo, mas essa avaliação para mim é muito superficial. [...] Referente a essa Provinha Brasil, eu acho que tudo é válido, até porque as provas que nós fazemos, referentes a vestibular, a concursos, são assim. Então não descarto não, só não acho que ela seja o “top de linha” para avaliar um aluno, mas não questiono assim não...acho que tudo é válido. [...] A Provinha Brasil representa pra mim uma modalidade diferenciada que não é a mesma que eu costumo usar, não mesmo, até por conta de material, essas coisas todas, tempo também. Mas eu acho que é outra metodologia, outra forma para a criança conhecer o trabalho, para não ficar tão alienada do mundo né? Saber que é assim que acontece no mundo, que as avaliações são feitas assim. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

A partir desta fala, algumas questões devem ser apresentadas para reflexão: Em termos de avaliação escolar, será mesmo que tudo é válido? Por que razão a escola deveria preparar para concursos e vestibulares? Será que não preparar para esse tipo de “avaliação” equivaleria a manter os estudantes em condição de alienação? Para pensar criticamente a respeito desses questionamentos, deve-se ter claro que a avaliação, assim como todo ato educativo, não se dá de maneira neutra, constituindo, portanto, um ato político. Com esse pressuposto, admitir tudo como válido equivaleria a se colocar em uma posição de neutralidade que aceita a influência de determinadas políticas, dada a imperatividade com que estas se estabelecem, e acaba por colocar em risco todas as conquistas de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Por outro lado, quando se assume uma perspectiva educacional progressista, na qual os ciclos se inserem, o que se pretende, conforme apresenta Arroyo (2007, p. 18), é superar a estreita concepção de ensino que ainda é “resquício de uma visão mercantilizada, na qual a escola avalia pelo critério reducionista de mérito e de fracasso nos concursos, nos vestibulares, nas provas, no domínio das competências e habilidades que o mercado segmentado e escasso exige.” O autor ainda acrescenta:

Esse é um dos pontos questionados pelo respeito aos educandos e a seu direito aos tempos de formação. Pretende-se superar os reducionistas referentes do mercado ao avaliar os complexos processos de formação de um ser humano. Alargar o direito à educação, ao conhecimento, à cultura para além das demandas do mercado (ARROYO, 2007, p 18).

Paro (1999, p.11) ratifica essa crítica e, de modo ainda mais contundente, defende que “a escola pública, paga com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar, mais uma vez, servindo ao capital.” Portanto, não preparar para concursos e vestibulares não colocaria os alunos em uma condição de alienação, como acredita a professora, pelo contrário, a alienação reside justamente na tradicional função que a escola tem exercido de

preparar exclusivamente para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade. Portanto, o autor defende que, em lugar disso, a escola básica deve se dispor a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania (idem, p. 1).

Outro aspecto que deve ser destacado na preocupação em preparar os alunos para a realização das avaliações externas é o currículo oculto que tal preparação estabelece. Sobre isso, Sacristán e Gómez (2000, p. 323) contribuem revelando algumas consequências de tal preparação, pois uma vez que os alunos e alunas passam a entender que um sistema de avaliação consiste em provas de várias perguntas curtas que diferem quanto à dificuldade e rapidez da resposta exigida, passam a dedicar-se a responder o número máximo de perguntas, independente do valor que cada uma delas tenha, o que implica na necessidade de não se deter, não refletir, mas apenas buscar a melhor pontuação. “O comportamento que com isso se aprende responde à necessidade de obter um melhor resultado, o que é coerente com a aspiração de sobressair e com a prática de classificar sujeitos dentro de grupos” (idem, p. 323). Tendo em vista o exposto, pode-se indicar que para a construção de uma escola efetivamente progressista, local de desenvolvimento biopsíquico e social das crianças e adolescentes, há que se divorciar radicalmente de mecanismos de classificação, hierarquização e seleção.

Prosseguindo com a análise da maneira como as professoras assimilam as avaliações externas, a fala da professora Tamires também se destaca. Mesmo afirmando nunca ter recebido orientação do município para adaptar o seu planejamento ao Provinha Brasil e dizendo-se “completamente contra a avaliação externa”, a educadora deixa transparecer o valor que atribui ao instrumento de verificação, dizendo não ser possível “fugir” dele na formulação de seu planejamento e, de certo modo, ressentir-se pelo fato de no último ano não ter contemplado em suas aulas a preparação para a Prova, pois sua turma era mais “fraca” que o esperado:

Esse ano que passou, 2016, eu peguei um 3º ano completamente fraco. Eles não conheciam nem as vogais. Era uma turma com 33 alunos, 22 pré-silábicos no início do ano. Eu não tinha nenhum que chegasse ao nível alfabético, era, no máximo, silábico-alfabético. Então eu não tinha como dar uma aula voltada para a Prova Brasil. Não foquei nisso. A questão ali era conteúdo mesmo, alfabetização desde o início. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

Ou seja, mesmo afirmando não haver cobrança para se trabalhar com o que é exigido na prova, e que é contrária às avaliações externas, Tamires deixa transparecer que considera a preparação dos alunos para esse exame como uma atividade válida quando o 3º ano se

apresenta no “nível adequado” de domínio dos conteúdos. Essa percepção da professora fica ainda mais clara quando é perguntada se fez adaptações por conta própria com base no que seria cobrado na Prova Brasil:

Como disse anteriormente, a turma era muito fraca. Por isso, nesse último ano, eu não consegui, por exemplo, dar simuladinhos de Prova Brasil para eles. Isso não teve como eu fazer porque era uma turma muito fraca. Eu terminei o ano com praticamente todos alfabetizados, só mesmo quem tinha algum comprometimento, apesar de não ter laudo, não conseguiu atingir. Mas eu não consegui trabalhar não, não teve adaptação voltada para o Prova Brasil não. Nos outros anos sim, eu consegui trabalhar questões, aplicar conteúdos, por exemplo, simuladinhos da Prova com eles sim, só nesse ano que passou não, pois foi uma turma completamente atípica que eu tive. Essas adaptações sempre foram feitas por conta própria, até em relação a impressão de materiais, sempre fui eu, não era a escola que fornecia não. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

A fala de Tamires sobre não receber apoio nem material da escola para a produção dos “simuladinhos”, tendo de confeccioná-los por conta própria reafirma o que indicou Mariana, pois ao prepararem para o exame, acabam por reconhecer que os conteúdos exigidos dos alunos na Prova/Provinha Brasil constituem algo relevante, manifestando-se, novamente, um possível desejo de se obter a legitimação de suas práticas por meio das avaliações externas.

Assim, sem perceber o conflito demonstrado, quando pergunto a Tamires o que a Prova/Provinha Brasil representa para ela, expõe uma resposta surpreendente:

Que questão difícil essa...eu não sei...pera aí, deixa eu pensar aqui...o que a Prova Brasil representa? É...eu sou contra a avaliação externa, eu não gosto disso, por exemplo, essa minha turma desse ano que terminou, eles tiveram um avanço impressionante e eu sei que não foi refletido na Prova Brasil, porque eu peguei uma turma que estava em peso pré-silábica, terminei com eles, em peso, alfabetizados e eu sei que isso não vai aparecer, porque os conteúdos que estão lá não são especificamente o que eu consegui trabalhar com eles. Claro, eu gostaria que eles tivessem obtido resultados dentro do esperado, mas não tem como, porque a realidade é completamente diferente do que está lá. É...enfim, falar o que eu considero do Prova Brasil, eu acho que é mais uma avaliação externa, que não reflete de fato os avanços de uma turma. A gente não consegue ver nessas avaliações a individualidade, o verdadeiro crescimento que tem. Nas diagnoses que faço, no meu acompanhamento, eu percebo o avanço deles, ou não, onde eles precisam melhorar, coisa que eu não vou conseguir ver na Prova Brasil, por ter um nível estabelecido para todos, não adianta que isso não vai aparecer na individualidade do aluno, né? Naquele momento tenso de fazer uma prova...e o ciclo não tem prova, como eu disse, eles são avaliados por relatório, a gente aplica prova porque o professor quer, não por algo que seja do município, porque até o 3º ano você não precisa aplicar prova... então, eles fazem uma prova que não estão acostumados, de marcar X em questão e eu não acho que marcação da resposta certa seja reconhecer o aprendizado de um aluno. Então é isso, é mais uma burocracia que eu vejo, e não de fato

um instrumento de verificação de aprendizagem de um aluno, eu não consigo encarar dessa forma. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

Neste ponto do discurso, percebendo que sua prática é muito mais rica e eficaz que o exigido pelas avaliações externas, Tamires apresenta a sua definição de qual deva ser a função da avaliação:

Bom, a função da avaliação...primeiro, falando sobre o que é avaliação, a avaliação acontece todos os dias na sala de aula, né? As vezes até fora da sala de aula, seja numa atividade externa, na hora do recreio, o que quer que aconteça, a gente está sempre avaliando, então a avaliação não é especificamente aquela folha de papel que o aluno vai ter que responder dentro do que eu espero, as questões que eu elaborei, mas a avaliação vai acontecer o tempo todo, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, no ambiente escolar. A função da avaliação é você realmente observar o que o aluno está conseguindo realizar, no que ele está conseguindo avançar e no que ele não está conseguindo, para a gente voltar aquele conteúdo, aquela aprendizagem de novo, para ele atingir os objetivos do ano de escolaridade. A avaliação ela é feita diariamente, porque a gente precisa conhecer o nosso aluno e a gente só conhece ele fazendo essa avaliação diária, pra gente perceber o crescimento dele, o que ele está aprendendo ou não, é isso. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

A partir da análise feita pela professora acerca do ato avaliativo, algumas novas questões se apresentam para a reflexão: Por que professoras como Tamires, capazes de alfabetizar praticamente toda uma turma, sem se prender aos conteúdos das avaliações externas, ainda ressentem-se por não ver seus alunos preparados para a realização desse tipo de exame? Quais foram os conteúdos e métodos utilizados capazes de provocar tamanho desenvolvimento nos alunos? Se as estratégias utilizadas foram suficientes para alcançar os objetivos do ciclo, por que se ressentir pelo abandono de conteúdos que não refletem as reais necessidades dos estudantes?

As respostas para tais questões podem ser identificadas nos momentos em que Tamires revela as limitações impostas pela Prova Brasil e ainda quando apresenta a forma como realiza a avaliação da aprendizagem em suas aulas:

A avaliação é feita diariamente, além disso, eu também tenho a diagnose no ciclo, que é um ditado que eu faço inicial, a cada bimestre. Além dessa diagnose que eu faço todos os bimestres, também tem as leituras. Enfim, em todas as atividades que eu faço, sempre estou percebendo o que o aluno está aprendendo ou não. E muitos jogos também, porque eu uso muito isso, alfabeto móvel, jogos que tem no PNAIC, que as escolas receberam ou material próprio das escolas, jogos em grupo, enfim...eu sempre faço as avaliações. (TAMIRES, entrevista concedida em 11/02/2017)

A partir de então, Tamires manifesta outra concepção de avaliação, que não a presente nas avaliações externas, percebidas, de certo modo, como relevantes para a professora em um momento anterior da entrevista, e apresenta exemplos de sua prática que justificam plenamente a discordância afirmada em relação às provas padronizadas. A concepção expressa agora apresenta uma finalidade formativa, aquela que se realiza com o propósito de favorecer a melhoria dos processos de aprendizagem e não se reduz à simples comprovação formal do aprendido, estando mais interessada na intenção com que é realizada e no uso da informação que se obtém do que nas técnicas concretas (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p.328-329). Nesta forma de avaliação, a intervenção para melhora de um processo só tem sentido se realizada quando ele transcorre. Com isso, a avaliação pretende ajudar a compreender como os alunos e alunas estão aprendendo e progredindo, pois só assim é possível introduzir correções, propor ações alternativas e reforçar determinados aspectos.

A finalidade formativa da avaliação também é revelada na entrevista com Mariana, pois demonstrando estar de acordo com a ideia de que a avaliação se realiza com o propósito de favorecer a melhoria dos processos de aprendizagem, declara:

Sei quando um chega triste, quando o outro está amuado, quando um está feliz demais. Eu vou fazendo essa avaliação todos os dias, agora quanto ao conteúdo e ao aprendizado também. Eu vou chamando na minha mesa, eu pergunto, eu questiono, eu mando no quadro, eu faço uma avaliação diária, mas claro, também aplico uma avaliação semanal, mensal, com umas atividades que é para ver se eles lembram do que foi dado, se eles se entrosaram, se eles realmente conseguiram assimilar o que eu queria com o conteúdo. Não quero nada decorado, eu quero que eles aprendam, eu quero que eles saibam realmente para que serve aquilo, realmente aonde eles vão usar, então a todo momento que dou aula eu explico: “ahh por que a gente põe a vírgula?” Em todas as situações, desde as mais corriqueiras até as mais avaliadas. Eu procuro fazer isso todos os dias. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

Ainda tentando compreender as concepções de avaliação que permeiam as práticas escolares em Nova Iguaçu, foi perguntado à Dora se a Provinha/Prova Brasil são formas de avaliação que refletem o que é realmente necessário que os alunos saibam, ao que ela respondeu:

Somente ela não, mas ela faz parte desse movimento de políticas públicas e, quando você começa a observar que a escola tem oferecido cada vez menos, os descritores e os direitos de aprendizagem traçam o mínimo que o aluno deve aprender. Somente as avaliações não são suficientes, mas que elas trazem uma reflexão, com certeza. (DORA, entrevista concedida em 02/11/2016)

Esta análise de Dora parece representar uma consequência do pensamento que acredita ser possível mensurar a qualidade da educação e realizar o controle do currículo por meio da avaliação externa. Nesse sentido, conforme demonstram os resultados de pesquisas apresentados no primeiro capítulo deste estudo, os defensores das avaliações externas utilizam como principais argumentos a necessidade de que professores, coordenadores e gestores percebam as potencialidades que os números do Ideb representam para o ensino, afirmando que se deve inserir na vivência do processo educativo das escolas, as competências e habilidades das matrizes de referências verificadas na Prova Brasil, já que são consideradas básicas para o desenvolvimento e aprendizado da leitura e escrita (MELO, 2012). Essas conclusões, minoritárias entre as pesquisas, desconsideram, evidentemente, todos os argumentos contrários a essa forma de avaliação, já apresentados ao longo do texto.

Nesse sentido, a supervisora Aline também contribui com a discussão e referenda alguns argumentos das pesquisas que se posicionam contrárias às avaliações externas, quando revela sua percepção do caráter seletivo e injusto que as subjaz:

Acho a Provinha Brasil muito seletiva, muito fora da nossa realidade e injusta. A prova Brasil não reflete aquilo que a escola passou. Ela só reflete o momento, aquele instante ali, mas os processos ela não consegue avaliar. A gente não sabe o porquê daquela turma ter tido um rendimento tão baixo. Será que eles tiveram professor o ano todo? Por quantos professores aquela turma passou? Como é o estado físico daquela escola? Quais materiais aquele professor e aquela criança têm para poder trabalhar? (ALINE, entrevista concedida em 02/02/2017)

Com esta fala, Aline apresenta pontos extremamente relevantes, os quais também foram apresentados e discutidos por diferentes autores ao longo desta pesquisa.

Assim, diante das potencialidades da Provinha/Prova Brasil apresentadas pela representante da Secretaria de Educação, bem como das limitações expostas pelas demais entrevistadas, a questão que se coloca se refere àquilo que, efetivamente, as avaliações externas representariam para a rede? A esse respeito, Dora esclarece:

Esse ano foi uma moeda política porque essa gestão iniciou em 2013 com um índice muito ruim. No Ideb, Nova Iguaçu ficou terrivelmente lá embaixo e na baixada fluminense foi um dos piores municípios. Por isso, o resultado do Ideb para a gestão em 2015 teve um cunho político. Junto a esse movimento de avaliação, nós podemos pensar outras questões administrativas que fazem parte desse somatório da Prova Brasil, pois não é só a avaliação dos alunos que a gente precisava ajustar, havia ainda os marcos regulatórios de alunos desistentes, porque antes, o aluno só era considerado desistente ao final do ano e a prova Brasil pensa numa totalidade: se aquele aluno está incluído ali e foi lançado no censo, mesmo ele não estando mais na rede. A prova Brasil representa um recorte do

trabalho da rede, não é o resultado do trabalho da rede, mas é um recorte e, embora tenha várias críticas em relação a isso, inclusive eu tenho algumas, acho que tem uma boa reflexão se esses resultados são pensados, se esses resultados são discutidos. Quando você pega o desempenho da unidade escolar que o próprio governo federal disponibiliza no seu site e ele comenta aquele resultado, coloca o que é necessário que os alunos aprendam mais, que é necessário que os professores reflitam mais sobre o que estão ensinando...bem, eu acho que se cada unidade escolar pegasse esses resultados e discutissem internamente e pensassem em propostas pedagógicas voltadas para uma educação integral de fato, uma educação de aprendizagem, ela teria um resultado mais eficaz, independente se isso está vinculado a verbas, independente se está vinculado a outros programas e políticas públicas, é o que eu penso enquanto educadora. Agora, de um modo geral, as escolas não fazem essa reflexão e acaba sendo um objetivo muito vazio. E muitos educadores, com isso, acabam se recusando a fazer as provas, estimulando os alunos a não irem fazer a avaliação, então ele perde o objetivo e o sentido. (DORA, entrevista concedida em 02/11/2016)

Com este trecho, Dora ratifica novamente as conclusões a que chegam os estudos dedicados a buscar fatores que podem contribuir para os resultados positivos no Ideb, os quais, via de regra, indicam que o aumento do índice está ligado à conjugação de esforços entre gestores educacionais, professores e funcionários (BRUFFI, FREITAS e REAL, 2011), que é exatamente o que a representante da Secretaria de Educação considera necessário para que os resultados sejam mais eficazes. A fala de Dora retoma ainda a sua crença na possibilidade de alinhamento entre um viés economicista e um viés pedagógico da política de avaliação externa, da mesma forma que acredita ser possível tal equalização para os ciclos. De tal modo, a educadora tenta encontrar um ponto de equilíbrio que permita considerar não apenas a questão econômica, mas também as potencialidades da Provinha/Prova Brasil, as quais residiriam no fato dos resultados, segundo ela, serem capazes de indicar o que os alunos ainda não aprenderam e sobre o que o professor precisa ensinar.

Todavia, não se pode ignorar que a principal crítica acerca desse posicionamento recai sobre a responsabilização implícita em concepções dessa natureza, pois na medida em que o poder público culpabiliza as escolas e os professores pelos maus resultados, ignorando a influência de fatores muitas vezes alheios à escola, escamoteia a necessidade de melhoria das condições de trabalho nas unidades escolares e negligencia o oferecimento de formações contínuas e adequadas aos profissionais da educação.

Sobre esse aspecto, Tamires contraria a fala de Dora e afirma que: “Não é o resultado do Ideb que vai trazer alguma modificação para a prática, mas são as formações que a gente recebe, os materiais que a gente tem na escola. Falar que o resultado do Ideb vai trazer uma mudança real para a turma é mentira, não é mesmo” (entrevista concedida em 11/02/2017).

Portanto, deve-se questionar se discutir os resultados da Prova Brasil, de fato, corresponderia a discutir aquilo que é necessário que os alunos aprendam, pois como demonstrou Tamires, é plenamente possível alcançar os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização sem ter que ensinar o que é exigido nas avaliações padronizadas.

Ainda sobre o significado da Prova Brasil para a rede, a supervisora Aline se posiciona de maneira objetiva: “A Prova Brasil para a rede é estatística. Os alunos viram números e a gente tem que ficar se superando a cada estatística.” A supervisora acrescenta que não enxerga nesses exames um sistema de avaliação, pois um sistema de avaliação não pode avaliar apenas o aluno: “Avaliação tem que avaliar o processo e avaliar todo mundo: a secretaria de educação, os professores, enfim, não é só o aluno.” (entrevista concedida em 02/02/2017)

Mariana, com um posicionamento semelhante ao de Aline, reafirma que a avaliação não deve incidir apenas sobre o aluno:

Eu acho a avaliação hiper, mega importante, principalmente para avaliar o meu trabalho, porque se eu vejo que o aluno se desenvolveu bem, que caminhou bem, é sinal de que eu trabalhei da maneira correta. E fico muito triste quando eu vejo que ele não atingiu, ou melhor, não é que não atingiu, porque cada um pega de uma maneira diferenciada, uns mais, outros menos, mas isso não significa que ele não tenha atingido, significa só que, talvez, não tenha chegado aonde eu queria. Assim, eu acho a avaliação muito necessária, principalmente para que o meu trabalho como professora possa ser avaliado. A avaliação deles é mais para mim do que para eles. Porque quando eu os avalio e eles se dão bem, é sinal de que eu trabalhei de acordo com a necessidade deles e, quando não, é sinal de que eu deixei a desejar. E eu sempre gosto de fazer essa avaliação, inclusive nas minhas reuniões de pais eu peço a eles que façam esse tipo de avaliação, assim, individual e sem colocar nome para que eu possa fazer uma avaliação do que elas estão achando do meu trabalho em relação aos filhos delas. (MARIANA, entrevista concedida em 11/02/2017)

A concepção de avaliação apresentada por Aline e Mariana refletem algumas questões que Sacristán e Gómez (2000) já haviam suscitado ao se perguntarem sobre quem deve avaliar. Afinal, quem avaliará os docentes: os alunos/as, os pais, seus próprios companheiros, especialistas externos, a inspeção ou ninguém? Quem deve julgar a qualidade de uma escola: a administração, apenas os professores e professoras, todos os que vivem nela, os pais, os dirigentes? (idem, p. 322). Trata-se de questões complexas, mas para as quais Aline e Mariana indicam algumas perspectivas quando entendem que a avaliação não deva ser incumbência exclusiva do professor, sendo essencial envolver outros sujeitos interessados na efetiva qualidade do processo educacional, destacando ainda a autoavaliação enquanto instrumento

indispensável para a revisão de práticas. O que está em pauta com o envolvimento de todos esses agentes no processo avaliativo não é a mera responsabilização, como objetivam as avaliações externas, mas o diagnóstico capaz de identificar equívocos, inconsistência e até mesmo negligências, para que a integração dos sujeitos que compartilham o mesmo contexto possa propiciar o alcance de soluções viáveis aos problemas que efetivamente atingem o processo educativo.

Quando perguntada sobre a função da avaliação, Dora afirma que, de modo geral, consiste em uma reflexão de todo o processo educativo que é desenvolvido ao longo dos anos, acrescentando ainda:

Quando a gente pensa a avaliação e o aluno, eu penso também o que a escola está oferecendo, eu penso que clientela é essa que eu estou atendendo, eu penso que formação é essa que eu tenho oferecido aos meus professores, eu penso o que essa rede pretende para essa população e aí você tem ideais políticos, ideais pedagógicos, tem de tudo, mas eu penso que a avaliação precisa refletir isso: o que eu quero formar? O que eu quero atingir e se o que eu estou fazendo está atingindo o meu objetivo? Isso é outra questão, assim: hoje em dia as pessoas entram e saem da escola sem saber o que elas estão fazendo ali. Passam uma atividade que não tem significado nem para o professor, quiçá para o aluno e aí a educação vem perdendo o seu sentido ao longo dos anos. (DORA, entrevista concedida em 02/11/2016)

Como se pode notar, a conclusão apresentada por Dora parece afastar-se das declarações dadas anteriormente, mais alinhadas ao discurso oficial de representante da Secretaria de Educação, revelando aqui uma concepção que dialoga com o que foi exposto também por Tamires quando ressaltou os demais elementos que devem ser observados na análise dos resultados da prática educativa. Dessa forma, se, por um lado, a educadora reconhece a importância das avaliações externas para o estabelecimento de parâmetros comuns, por outro, demonstra algumas perspectivas indispensáveis ao alcance de uma educação significativa, entendendo que a avaliação e a responsabilização não devam recair exclusivamente sobre o professor, sendo necessário um diagnóstico de todo o contexto educativo, além de clareza sobre as ideias que subjazem as práticas.

Com base no exposto até aqui, espera-se que as reflexões propiciadas a partir das entrevistas, momento em que somos convidados a organizar ideias e concepções a respeito de determinadas questões, possam ter contribuído para introduzir a dúvida sobre entendimentos arraigados que não manifestam coerência entre as ações realizadas e o sujeito que se pretende formar. Almeja-se, com isso, que a finalidade da educação seja objeto de profunda reflexão tanto por parte dos educadores que estão nas salas de aula, quanto por aqueles incumbidos de

formular as políticas educacionais. Afinal, em uma perspectiva progressista, com a qual os ciclos e a avaliação formativa coadunam, a educação deverá estar a serviço do aprender a viver com a maior plenitude individual e social que a história possibilita (PARO, 2011), o que não se dará com a simples aquisição de informação.

SOBRE O QUE FOI POSSÍVEL COMPREENDER

Partindo da necessidade de compreender como se efetivam e se entrecruzam a lógica dos ciclos e a das avaliações externas no cotidiano de escolas do município de Nova Iguaçu, esta pesquisa buscou identificar as influências de uma lógica sobre a outra, além das possibilidades de superação de um paradigma seletivo e excludente, em prol de uma escola mais solidária e democrática.

Para tanto, algumas estratégias metodológicas foram essenciais, tais como: a revisão de documentos que permitisse conhecer a forma como os ciclos e a avaliação (interna e externa) são concebidos no Município pesquisado; uma revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que sustentam os dois eixos de análise do estudo; o mapeamento das principais produções acadêmicas sobre os ciclos e as avaliações externas publicadas nos últimos cinco anos, com a finalidade de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados; e, por fim, a realização da parte empírica, na qual o diálogo com duas profissionais da Secretaria Municipal de Educação e com duas professoras que vivenciam os ciclos ofereceu importantes reflexões e perspectivas sobre os temas em questão.

A análise das diferentes pesquisas sobre o tema das avaliações externas indicou uma percepção fragmentada dos profissionais da educação acerca do assunto, o que gera uma complexa relação entre as proposições das novas políticas públicas e a materialização dessas nos espaços escolares. Assim, configuram-se entre os sujeitos que atuam na escola, tanto a crença na possibilidade de elevação da qualidade educacional pela via dos índices obtidos nas avaliações em larga escala, quanto indícios de resistência aos resultados dessas mesmas avaliações pelos danos que podem causar, como o direcionamento da prática pedagógica em função dos resultados e a competição entre escolas e professores.

Deve-se destacar, entretanto, que no levantamento de artigos realizado, são predominantes os estudos que revelam algum tipo de interferência exercida pelas avaliações externas sobre a escola. De tal modo, verificou-se que quando essas avaliações são consideradas na construção do trabalho pedagógico, emergem influências como: direcionamento da prática educativa em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor, dentre outras. Depreende-se daí a conformação nas escolas de um mecanismo de padronização que passa ao largo das peculiaridades de cada uma, ignorando as diversidades com que lidam. (BARUFFI, FREITAS e REAL, 2011).

Objetivando ainda um maior aprofundamento sobre as duas lógicas mencionadas no título da pesquisa, o estudo encontrou fundamentação teórica em autores como Arroyo (2007), Fetzner (2007), Freitas (2003) e Paro (2003). A análise do que apresentam sobre a enturmação em ciclos demonstrou que são uníssonos ao afirmarem que a proposta consiste em uma forma de organização curricular que respeita os estágios de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente, visando desenvolver métodos adequados à apreensão de conteúdos culturais, sempre observando a necessária flexibilidade para que possa contemplar as especificidades de cada estudante, sem as exclusões e rupturas próprias da organização seriada (ARROYO, 2007; FETZNER, 2007; FREITAS, 2003 e PARO, 2003).

Desse modo, os ciclos surgem como uma possibilidade de questionar a concepção hierarquizante, seletiva e excludente imposta pela seriação, constituindo parte de um projeto de democratização da escola pública. Aliado a isso, não se observou em toda a pesquisa trabalhos que neguem ou se contraponham à organização em ciclos por princípios epistemológicos, o que permite perceber a importância atribuída a essa forma de organização escolar que, se potencializada, pode contribuir significativamente para a construção de uma escola na qual seja possível uma avaliação mais formativa e processual, imprescindível ao desenvolvimento do ser humano com toda a complexidade que o compõe, complexidade essa impossível de ser aferida por testes. Trata-se, portanto, de um projeto de escola fundamentado na inclusão dos sujeitos e de seus saberes, a partir de uma perspectiva progressista da educação, dissonante de qualquer política de padronização, como as encampadas por avaliações que não refletem o real conhecimento dos estudantes e reforçam um currículo empobrecido e homogêneo.

Para melhor compreender a forma como os ciclos são concebidos no Município de Nova Iguaçu, a revisão de documentos do período da instituição da proposta foi fundamental, permitindo identificar um dicotômico precedente: a definição da “qualidade total” enquanto opção declarada para as políticas educacionais, isto no ano anterior à adoção dos ciclos na rede. Trata-se de um conceito originário da administração capitalista, criado por consultores empresariais norte-americanos que, quando importado para a gestão escolar, visa desenvolver padrões ditados pelo mercado. Com isso, ao adotar os pressupostos de uma gestão pela “qualidade total”, o município deixou claro que as preocupações com a educação democrática deveriam ser substituídas por outras, como a eficiência e a prestação de contas, ambas relacionadas com a economia de mercado. Essa medida acabou por evidenciar a incompatibilidade entre os critérios de qualidade educacional declarados e o projeto de sociedade que a instituição dos ciclos deveria inspirar.

Desse modo, a pesquisa destacou a necessidade de reconhecimento das legítimas críticas e resistências por parte dos educadores à maneira como o regime de ciclos foi implementado em Nova Iguaçu: unilateralmente e para atender a interesses não pedagógicos, distantes da instituição de uma educação progressista, comprometida com a promoção de todos os estudantes.

Por conseguinte, a partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pela rede para a implantação dos ciclos, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” não corresponderia exatamente ao que Arroyo (2007) denomina como ciclos de formação, mas ao que chama de “ciclos amontoados de séries” ou a dita “aprovação automática”, descrita por Freitas (2003), tratando-se de um modelo que indica equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais. Destaca-se, portanto, que a instituição do regime de ciclos demanda uma série de condições ainda não identificadas na rede, o que tende a tornar a medida em uma mudança apenas formal.

Todavia, embora a análise dos documentos tenha indicado algumas conclusões sobre a concepção de ciclos presente no município de Nova Iguaçu, tendo em vista que a prática educativa cotidiana não se encerra nos limites do discurso oficial outrora proclamado, também se buscou compreender a forma como os ciclos e as avaliações externas se efetivam atualmente em algumas salas de aula, tomando por base o diálogo com educadoras e as legislações municipais mais recentes que abordam as temáticas em estudo.

Com isso, durante a parte empírica da pesquisa foi possível perceber a ampliação conceitual na legislação que aborda aspectos da avaliação escolar, revelando mudanças nos pressupostos que orientam a organização pedagógica adotada pela rede nos dias atuais, que passa a assumir um discurso menos tradicional que o apresentado nas legislações do período em que os ciclos foram instituídos. Nesse aspecto, com base nas experiências bem sucedidas de implantação de ciclos, como foi o caso de Porto Alegre na década de 1990, pode-se indicar que para o alcance de mudanças ainda mais expressivas, dialogar com os profissionais da educação durante os processos de construção das novas legislações constituiria um fator relevante, conferindo elementos ao legislador que permitissem assegurar não apenas os referenciais orientadores da ação docente, mas também os meios indispensáveis à implementação de tais pressupostos, como o estabelecimento de um número reduzido de alunos por sala de aula, a garantia de profissionais em quantidade suficiente para atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas, a reestruturação de fatores pedagógicos, didáticos e estruturais, dentre tantos outros meios indispensáveis a uma educação de qualidade.

Como se pode notar, trata-se de uma proposta de transformação social nada simples, que exige revisão do conceito de democratização da educação presente na cidade de Nova Iguaçu, implicando no estabelecimento de uma nova dinâmica política entre governados e governantes. Esses movimentos devem oportunizar espaços pedagógicos comprometidos com um projeto de democratização social e com a transformação das relações historicamente marcadas pela hierarquização, ligando-se diretamente à proposta de uma escola organizada em ciclos.

Durante as entrevistas, com perguntas que versavam sobre os reflexos do Ideb nas ações da Secretaria de Educação, foi possível observar que a divulgação do baixo índice alcançado no ano de 2013 pelo município, parece, em lugar de oportunizar o oferecimento de melhores condições de trabalho ou de introduzir mudanças na maneira de ensinar que qualificassem a ação educativa, levou à promoção de programas destinados à implantação de “pacotes” preparatórios para provas. Com isso, ficou indicado que a educação escolar foi conduzida a pautar-se não pelo objetivo de promover a apropriação da cultura, mas de formar indivíduos hábeis na tarefa de responder a exames.

Verificou-se, ainda, que persistem concepções que conferem às avaliações externas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar, percepção presente na fala da representante da Secretaria de Educação. Para problematizar tal concepção, deve-se retomar o sentido da avaliação preconizada para a organização em ciclos e realizar a crítica dessa responsabilização unicamente dos docentes sobre a aprendizagem dos conteúdos considerados “básicos”. Porquanto, na medida em que o poder público culpabiliza as escolas e os professores pelos maus resultados, ignorando a influência de fatores muitas vezes alheios à instituição escolar, induz-se ao escamoteamento da necessidade de melhoria das condições de trabalho nas unidades escolares e negligencia-se a oferta de formações continuadas e adequadas aos profissionais da educação.

Buscando ainda compreender as possíveis interferências geradas pelos resultados do Ideb sobre os processos de avaliação cotidianos do ciclo, a fim de analisar como essas lógicas se efetivam na prática, foi levado às duas professoras entrevistadas o questionamento a respeito. Ambas declararam não existir qualquer influência e mostraram-se contrárias ou resistentes às avaliações padronizadas que compõem o índice. Como argumentos para contraporem-se às provas externas, destacaram a superficialidade das mesmas e a incapacidade de refletirem os avanços individuais dos estudantes, obtidos por meio de intervenções cotidianas com atividades diversificadas e adequadas a cada nível de desenvolvimento, as quais, segundo as entrevistadas, são o que efetivamente proporciona

avanços na alfabetização e nas demais aprendizagens de toda a turma. Revelaram, com isso, práticas de avaliação contínuas e processuais, que não se reduzem ao momento de realização das provas, sejam externas ou internas, mas perpassam todas as atividades escolares, dentro e fora de sala de aula.

Todavia, deve-se destacar o conflito demonstrado por tais afirmações, pois apesar de asseverarem que a Provinha e a Prova Brasil não representam instrumentos que resulte em pressão externa por mudança, as docentes declararam produzir, por iniciativa individual, atividades que simulam tais provas, sob a alegação de que as mesmas fazem parte da vida em sociedade, ou ainda, que se sentem gratificadas ao verem seus alunos obtendo bons resultados. Diante disso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias professoras para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações.

O que se pode inferir do exposto é que, de fato, há mudanças nas práticas educativas cotidianas dessas educadoras a partir da institucionalização das avaliações externas, uma vez que, mesmo atuando no ciclo, consideram necessária a destinação de determinados momentos de sua rotina para atender aos condicionantes impostos pelas avaliações padronizadas, como o treinamento para um formato de prova distinto dos processos avaliativos cotidianos, além da valorização dos conteúdos que são exigidos.

Tais resultados ratificam constatações presentes em pesquisas já apresentadas neste trabalho. Como observou Cascadan (2012) e Melo (2012), as concepções docentes sobre os processos de avaliação se revelam conflituosas e paradoxais, pois se, por um lado, reconhecem a importância das avaliações externas, no sentido do estabelecimento de parâmetros comuns, por outro, entendem que as avaliações baseadas unicamente nos resultados podem ser dissonantes das avaliações internas, alicerçadas nos processos de interação e construção dialógica do conhecimento. Dessa forma, as avaliações sistêmicas confrontam as avaliações formativas e processuais propostas para os ciclos, estabelecendo mudanças na prática curricular que podem colocar em risco o debate sobre quais seriam as aprendizagens e experiências socialmente significativas para os estudantes.

O que se evidencia neste ponto é que para a construção de uma escola efetivamente progressista, deve haver um divórcio radical com os mecanismos de classificação, hierarquização e seleção presentes nas avaliações externas. Paro (1999, p.11) ratifica essa crítica e, de modo contundente, defende que “a escola pública, paga com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar servindo ao capital.” Com essa

afirmação, o autor defende que, em lugar de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, a escola básica deve se dispor a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania (PARO, 1999, p. 1), o que contrapõe o argumento das professoras quando preparam as crianças para a realização de avaliações externas, alegando que as mesmas fazem parte da vida em sociedade. Assim, deve-se considerar que, tanto quanto qualificar os educadores para implantar os ciclos, é necessário repensar culturas, valores e imaginários, questionando de forma permanente os valores que movem a prática educativa e os processos e as lógicas em que se estruturam (ARROYO, 2007, p 22).

Ao longo das entrevistas, percebendo encontros e desencontros entre as falas de uma educadora e outra, ou ainda, entre as falas de uma mesma educadora, algumas questões se apresentaram, destacando-se: por que professores que se apresentam contrários às avaliações externas, mesmo sem serem cobrados para adequarem seus planejamentos a elas, ainda assim utilizam tal instrumento em sala de aula? Por que professores comprovadamente capazes de alfabetizar praticamente toda uma turma, sem se prender aos conteúdos das avaliações externas, ressentem-se por não verem os estudantes preparados para a realização de exames que não refletem suas necessidades? Que conteúdos e metodologias são efetivamente capazes de levar os estudantes a aprenderem?

As respostas a tais questionamentos foram percebidas nos argumentos das próprias educadoras quando, mostrando-se inicialmente contrárias às avaliações externas, manifestam práticas que se alinham a uma concepção de avaliação com finalidade formativa, ou seja, aquela realizada com o propósito de favorecer a melhoria dos processos de aprendizagem por meio de intervenções enquanto ele transcorre (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p.328). Trata-se, como se pode notar, da necessidade de reconhecer as boas práticas demonstradas nas falas das educadoras, dando-lhes voz e visibilidade para que um processo de mudança alicerçado nas próprias escolas possa ser iniciado.

Ainda nesse sentido, a adesão a uma proposta progressista de educação destacou-se nas falas apresentadas pela supervisora escolar e ressaltadas por uma das professoras entrevistadas, sobretudo quando abordam algumas questões que Sacristán e Gómez (2000) já haviam suscitado ao se perguntarem sobre quem deve avaliar os docentes: os alunos/as, os pais, seus próprios companheiros, especialistas externos, a inspeção ou ninguém? Quem deve julgar a qualidade de uma escola: a administração, apenas os professores e professoras, todos os que vivem nela, os pais, os dirigentes? (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 322). Mesmo diante da complexidade destas questões, as educadoras apresentam algumas perspectivas fundamentais, entendendo que a avaliação não deva constituir incumbência exclusiva do

professor, mas de todos os sujeitos interessados na qualidade do processo educacional, destacando ainda a autoavaliação enquanto instrumento essencial para a revisão de práticas. O que está em pauta com o envolvimento de todos esses agentes no processo avaliativo não é a mera responsabilização, como objetivam as avaliações externas, mas o diagnóstico capaz de identificar equívocos, inconsistência e até mesmo negligências, a fim de que a integração dos sujeitos que compartilham o mesmo contexto possa contribuir para o alcance de soluções viáveis aos problemas que efetivamente atingem a escola pública.

Observando o apresentado até aqui, é possível afirmar que a parte empírica da pesquisa revelou o esforço de educadores em realizarem uma avaliação com caráter mais formativo, ainda que estejam subordinados às avaliações externas e, em alguns momentos, dediquem-se a preparar os estudantes para elas. Embora tenha se evidenciado a existência de um tempo destinado ao preparo para a Prova/Provinha Brasil, notou-se que outras práticas avaliativas, mais contínuas e processuais, são predominantes na ação das docentes, gerando resultados favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Assim, os questionamentos que os educadores se impõem têm representado um elemento propulsor de novas relações escolares, fundadas no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Evidenciou-se, ainda, o potencial de profissionais como os supervisores escolares enquanto assessores e interlocutores qualificados para atuar junto aos docentes, apresentando novas questões e encaminhando o entrosamento entre a secretaria de educação e as escolas, com a finalidade de buscarem, juntos, estratégias para a superação das dificuldades enfrentadas.

Desse modo, espera-se que as questões propiciadas a partir das entrevistas, momento em que somos convidados a organizar ideias e concepções, possam ter contribuído para introduzir dúvidas acerca de entendimentos arraigados, conduzindo a observação da necessária coerência entre as ações realizadas e o sujeito que se pretende formar; bem como para que a educação seja objeto de profunda reflexão tanto por parte dos educadores que estão nas salas de aula, quanto por aqueles incumbidos de formular as políticas educacionais.

Diante dessas primeiras conclusões, o interesse pela pesquisa se renova, indicando a necessidade de ampliação dos conhecimentos construídos até aqui, ainda insuficientes para responder as novas questões que se apresentam. Afinal, que diálogos têm se estabelecido na relação entre as secretarias de educação e as unidades escolares em favor de ações colaborativas para a transformação de práticas excludentes? Nota-se nesta nova questão o embrião de uma pesquisa que pode fomentar propostas educativas comprometidas com os

sujeitos que atuam no espaço escolar para uma leitura crítica da sociedade, afirmando o compromisso com a efetiva democratização da escola pública.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.119, p. 471-484.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, n.13 – Lisboa, 2009.

_____. Escola Pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In ESTEBAN, M Teresa. (org.) Avaliação: uma prática na busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AGUIAR, Denise Regina da C. A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire. 350 p. Tese de Doutorado. PUC/SP, São Paulo, 2011.

ALVES, Aline A. Martini. “Qualidade Total” x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. IX RA da ANPEd Sul, Caxias do Sul, 2012.

ALVES, Maria T. Gonzaga e SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui. [online], vol.39, n.1, pp. 177-194, 2013.

ANDREWS, Christina W. e VRIES, Michel S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009). Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.147, p. 826-847.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In KRUG, Andréa R. F. (org.) Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 17-34, 2007.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

AULETE DIGITAL. Verbete cidade dormitório. 2016. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/cidade-dormit%C3%B3rio>. Acesso em 28/06/2016.

BECKER, Howard S. Segredos e truques da pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BARUFFI, Alaíde M. Zabloski, FREITAS, Dirce N. Teixeira de e REAL. Giselle C. Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: Evidências de estudo exploratório – 34ª RA da ANPEd, Natal, 2011.

BAUER, Adriana e REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011 – 36ª RA da ANPEd, Goiânia, 2013.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesqui.* [online], vol.38, n.2, p. 373-388, 2012.

BRANDINI, Edilamar da Silva. A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara - Mato Grosso. 152 p. Dissertação de Mestrado. UFMT, Cuiabá, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 de setembro 2014.

CALDEIRA, Anna. M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: *Presença Pedagógica. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CASCADAN, Susana M. Marchi. Concepções de professores acerca da avaliação externa e suas decorrências nas práticas pedagógicas de uma escola de ensino fundamental. 105 p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

COSTA, Maria Helena dos S. Prazeres. Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar. 178 p. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2011.

CRUZ, Magna. do Carmo Silva. Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 279 p. Tese de Doutorado. UFPE, Recife, 2012.

DOMINGOS, Pedro José. A intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações sistêmicas. 121 p. Dissertação de Mestrado. UEMG, Belo Horizonte, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dar voz, silenciar, tomar a palavra: democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In: FETZNER, A. R. (org.). *Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 33-49.

FERNANDES, Cláudia de O. Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, p. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011.

FETZNER, Andrea Rosana. Educação popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares. In: FETZNER, A. R. (org.). *Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*, vol. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007, p 47-62.

_____. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: FETZNER, A. R. (org.). *Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 143-158.

FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO & MACHADO, 1994, p. 63-78.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.119, p. 379-404.

_____. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Neoliberalismo, “Qualidade Total” e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HADJI, Charles. A Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. 2016. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?codmun=330350&search=rio-de-janeiro%7Cnova-iguacu%7Cinphographics:-demographic-evolution-and-age-pyramid&lang=> Acesso em: 04/04/2016

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Entenda as metas de qualidade. 2016. Disponível em: <http://portal.Inep.gov.br/web/portal-Ideb> Acesso em: 29/06/2015.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em: 04/07/2016.

KRUG, Andrea Rosana. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Cristiane e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educ. Real.* [online], vol.39, n.2, pp. 413-436, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 79, n. 192, p. 16-29, maio/agosto, 1998.

MAROY, Christian e VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124, p. 881-901.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade – 36ª RA da ANPEd, Goiânia, 2013.

MEIRIEU, Philippe. Prefácio. In: HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Coleção Ciências da educação. Portugal: Porto editora, 1994.

MELO, Sandra C. Lousada de. Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino em um município baiano. 95p. Dissertação de Mestrado. UCB, Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Ideb – Apresentação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> Acesso em: 29/06/2015.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2017. Disponível em: www.pacto.mec.gov.br Acesso em: 04/04/2017.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, p.109-138, dez. 2000.

MOTA, Maria Océlia. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha Brasil na alfabetização. 37ª RA da ANPEd, Florianópolis, 2015.

NOTÍCIAS DE NOVA IGUAÇU. Ideb: Nova Iguaçu dispara no ranking da Educação. 2016. Disponível em: <http://www.noticiasdenovaiguacu.com/2016/09/Ideb-nova-iguacu-dispara-no-ranking-da.html> Acesso em: 01/10/2016

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. Revista Brasileira de Educação, 2011, v. 16, n. 48, set-dez, p. 695-716.

_____. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120. Disponível em www.edilsonasantos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc / Acesso em: 28/12/2016

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. Programa Partidário. 2016. Disponível em: <http://pmdb.org.br/institucional/programa-partidario/> Acesso em: 26/05/2016

PIMENTA, Cláudia Oliveira e RIBEIRO, Vanda Mendes. Potencialidades e limites do Ideb: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no estado de São Paulo – 34ª RA da ANPEd, Natal, 2011.

PIMENTA, Maria. A. Alves. Bloco inicial de alfabetização (BIA) e queixa escolar: estudo de caso de uma escola pública do distrito federal. 241 p. Dissertação de Mestrado. UCB, Brasília, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Nova Iguaçu. 2016. Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/> Acesso em: 28/06/16

_____. Portaria SEMED N° 062, de 01 de Novembro de 2016. Estabelece normas e procedimentos para a realização de matrículas dos alunos na Rede Municipal de Ensino Público de Nova Iguaçu.

_____. Resolução SEMED 002/15, de 23 de janeiro de 2015. Estabelece o Regimento Escolar da Prefeitura de Nova Iguaçu.

_____. Resolução SEMED 01/04, de 23 de dezembro de 2004. Estabelece o Regimento Escolar da Prefeitura de Nova Iguaçu.

_____. Boletim Informativo N° 001/2000, de 24 de maio de 2000. Complementa informações sobre a organização das turmas do 1° ciclo básico de alfabetização. 2000.

_____. Ofício circular N° 18/GS/2000, de 23 de maio de 2000. Encaminha informações às Unidades Escolares sobre a reorganização do ensino fundamental em ciclos de formação básica. 2000.

_____. Documento n° 02/2000. Apresenta a estrutura, os critérios e a organização da escola em ciclos de formação básica e fornece informações para implantação do novo sistema em Nova Iguaçu. 2000.

_____. Resolução SEMED N° 007/99, de 03 de novembro de 1999. Estabelece as normas gerais do Sistema de Progressão da Rede Escolar da Secretaria Municipal da Cidade de Nova Iguaçu e dá outras providências. Jornal de Hoje, Nova Iguaçu, RJ, 13 de novembro de 1999.

_____. Documento n° 01/1999. Estabelece o objetivo da Secretaria Municipal de Educação para o ano de 1999. 1999.

QEDU. Nova Iguaçu. 2016. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/2783-nova-iguacu/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso em: 04/07/2016

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Zileide Lucinda dos. A abordagem da política curricular em escolas organizadas por ciclos na rede pública estadual de mato grosso: significados, influências e possibilidades. 168 f. Dissertação de Mestrado. UFMT, Cuiabá, 2011.

SATO, Daniela. C. Bruno. Autoridade docente e avaliação educacional na educação básica. 146p. Tese de Doutorado. USP, Ribeirão Preto, 2012.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual e NARDI, Elton Luiz. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Rev. Port. de Educação* [online]. 2014, vol.27, n.1, p. 7-28.

_____. Políticas de accountability na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. 35ª RA da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. *Ideias*, São Paulo, n.30, p.161-174, 1998.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. São Paulo: Penso, 2011.

_____. *Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos*. São Paulo: Educação e Seleção. 1983, n. 7, jun, p. 19-27.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. 2000, Anped, nº 13, p. 5-24.

TROIAN, Thiélide V. da S. Pavanelli. *A escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador*. 150 p. Dissertação de Mestrado. UFMT, Cuiabá, 2012.

VOSS, Dulce Maria Silva e GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educ. Real.* [online], vol.39, n.2, p. 391-412, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino*. *Rev. Lusófona de Educação* [online]. 2014, n.27, p. 159-179.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro de entrevista para professores.

Apêndice 2: Roteiro de entrevista para pedagogos da Secretaria de Educação.

Apêndice 1: Roteiro de entrevista com os professores.

1. Fale um pouco sobre a sua formação.
2. Há quanto tempo você atua na rede?
3. Você sempre trabalhou com os ciclos?
4. Você recebeu alguma orientação da rede ou realizou alguma formação que a(o) tenha ajudado a compreender e trabalhar com a enturmação em ciclos?
5. Você observa alguma diferença entre a forma de avaliar os estudantes nos ciclos e na organização seriada?
6. Ao planejar suas aulas, como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados?
7. A sua turma possui um plano de curso?
8. O plano de curso é construído para cada ano de escolaridade ou para todo o ciclo?
9. Como se dá o processo de construção do plano de curso? (Cada professor do ciclo entrega à coordenação o seu planejamento individual para o ano letivo ou esse planejamento é realizado em conjunto, por todos os professores que atuam no ciclo?)
10. Com base em que critérios os conteúdos trabalhados em cada etapa do ciclo são definidos? (descritores do Provinha Brasil/Prova Brasil; competências descritas no relatório individual do aluno; interesses e experiências dos estudantes e da comunidade escolar; conteúdos do livro didático correspondente ao ano de escolaridade; diagnóstico da turma realizado pelo professor; expectativas do professor que vai receber a criança no ano seguinte; outros)
11. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 o elemento mais relevante, estabeleça a ordem de importância dos fatores abaixo para a construção do currículo na sua escola:
 - () Descritores da Provinha Brasil/Prova Brasil
 - () Competências descritas no relatório individual do aluno
 - () Interesses e experiências dos estudantes e da comunidade escolar
 - () Conteúdos do livro didático correspondente ao ano de escolaridade

() Observações diárias realizadas pelo professor regente daquilo que é relevante para a turma e do que ela consegue alcançar

() Outros:

12. Os resultados do Ideb da rede e de sua escola trouxeram alguma mudança para a sua prática?

13. Você recebeu orientações para fazer adaptações no seu planejamento em virtude da realização da Provinha/Prova Brasil, ou ainda, pensou em realizá-las por iniciativa própria?

14. Seu planejamento foi influenciado, este ano, pela realização da Provinha/Prova Brasil?

15. Você acredita que a Provinha/Prova Brasil é uma forma de avaliação que reflete o que é realmente necessário que os estudantes saibam?

16. O que a Provinha/Prova Brasil representa para você?

17. Qual a função da avaliação?

18. Como você realiza a avaliação da aprendizagem de seus alunos?

Apêndice 2: Roteiro de entrevista com pedagogos da Secretaria Municipal de Educação.

1. Fale um pouco sobre a sua formação.
2. Há quanto tempo você atua na rede?
3. Como se deu o processo de implementação dos ciclos na rede?
4. A SEMED ofereceu alguma orientação ou realizou alguma formação para ajudar os professores a compreender e trabalhar com a enturmação em ciclos? Em caso positivo, quando e por quanto tempo essas formações ocorreram?
5. A rede diferencia a forma de avaliar as crianças nos ciclos e na organização seriada?
6. Existe algum documento que estabeleça os referenciais para o trabalho com os ciclos, ou mesmo com a seriação, no município?
7. Após o resultado do Ideb 2013, a rede adotou alguma medida para alterar a baixa nota alcançada? Em caso positivo, que medidas foram essas?
8. Você acredita que a Provinha Brasil/Prova Brasil é uma forma de avaliação que reflete o que é realmente necessário que os estudantes saibam?
9. O que a Provinha/Prova Brasil representa para a rede?
10. Qual a função da avaliação?