

39.019.5
39130
PES/MEB

**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO REGIME DE CICLOS EM
MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990: NOVOS SABERES E NOVAS
PRÁTICAS**

SISBI/UFU



1000208535

Vaneide Corrêa Dornellas

**Uberlândia/MG
2003**

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO REGIME DE CICLOS EM
MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990: NOVOS SABERES E NOVAS
PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, sob a orientação do Prof. Marcelo Soares Pereira da Silva.

Vaneide Corrêa Dornellas

Uberlândia/MG
2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

D713a Dornellas, Vaneide Corrêa, 1972-
A avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos
anos de 1990 : novos saberes e novas práticas / Vaneide Corrêa
Dornellas. - Uberlândia, 2003.
134f. : il.

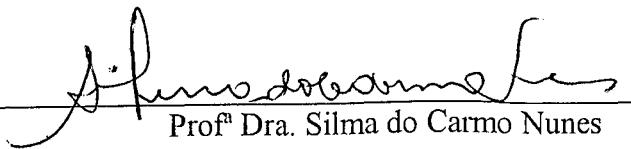
Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Política e educação - Teses. 2. Aprendizagem - Avaliação - Teses.
3. Educação e neoliberalismo - Teses. 4. Rendimento escolar - Teses.
5. Promoção (Escola) - Ciclos - Teses. 6. Fracasso escolar - Teses.
7. Ciclos de Formação Básica - Minas Gerais - Teses. I. Silva, Marcelo
Soares Pereira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5 (043.3)

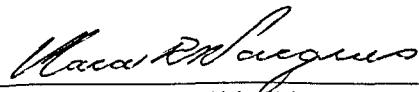
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - Orientador



Profª Dra. Silma do Carmo Nunes



Profª Dra. Mara Rúbia Alves Marques

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãezinha, Maria Dornellas, que sempre acreditou em mim, estimulou-me a buscar novos horizontes e enfrentou muitas dificuldades para custear os meus estudos até o início de minha graduação.

Ao meu pai, José Correia, que apesar de não estar mais aqui, sempre foi e será uma figura muito forte em minha vida e nas minhas vitórias.

Ao meu filhinho, Victor que, mesmo sem saber, motivou-me nessa trajetória. A ele, minhas sinceras desculpas pela ausência nos momento de estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela dedicação, competência, paciência e cumplicidade ao longo dessa caminhada.

Ao Dirceu, meu companheiro, pelo incentivo, por compreender-me e apoiar-me nos momentos mais difíceis e críticos. Obrigada pela paciência, pelo consolo nas horas de angústia, pelas valiosas contribuições e pela mudança de rumo na minha vida.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela seriedade com a qual conduzem o trabalho de docência nessa instituição.

À minha amiga, Maria Angélica, pelo imenso carinho e cuidado com o Victor durante esses dois anos de estudos, nos momentos de minha ausência. Pela ajuda em todos os sentidos, inclusive em relação à dissertação.

À professora Maria Regina, pela amizade e prontidão em acolher-me em um momento de tantas dúvidas, angústias e inseguranças.

Aos queridos colegas do Curso de Mestrado, pela amizade, apoio e troca de idéias, em especial, aos meus amigos Helder, Kátia Silene, Sirvaldo, Alaurinda, Márcia Moysés e Lilian Calaça.

À professora Selva, pelas pertinentes e importantes contribuições por ocasião do exame de Qualificação, e à professora Mara Rúbia, pela atenção, cuidado e carinho que demonstrou ao corrigir meu texto de Qualificação e pelas oportunas sugestões ao longo de minha jornada..

Aos profissionais Silvana Maria, Joana Dark Barbosa, Maria Aparecida Ferreira, Maria José da Silva, Raul, Regina de Oliveira, Maria José Borges, Valtair dos Santos, Deyse Pereira, Maria de Fátima Souza, Leonor Maria e Nilza Maria, pelas entrevistas concedidas, nas quais foram revelados dados importantes para a conclusão do trabalho de campo.

Aos funcionários do Programa de Mestrado, James e Jesus, pela presteza com que sempre me atenderam.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: DEBATENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	18
1.1 Por Onde Caminham as Concepções Conservadoras de Avaliação	21
1.2 Para Além das Concepções Conservadoras de Avaliação	24
1.3 Os Professores e as Concepções de Avaliação	30
1.4 A Avaliação no Contexto do Regime de Ciclos	33
CAPÍTULO 2: OS REGIMES DE CICLOS NAS GERAIS: DO GQTE À ESCOLA SAGARANA	38
2.1 Promoção Automática e Ciclos na Educação: um pouco de história	43
2.2 O Regime de Ciclos no Contexto do GQTE: do CBA aos Ciclos de Formação Básica	48
2.3 A Escola Sagarana e os Ciclos de Formação Básica	57
CAPÍTULO 3: POR ONDE CAMINHA A HUMANIDADE: SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NOS ANOS 90	66
3.1 O Banco Mundial e as Políticas Sociais	78

CAPÍTULO 4: SABERES E PRÁTICAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO BÁSICA: CONVERSANDO SOBRE AVALIAÇÃO.....	86
4.1 Grau de Aceitação e Percepção dos Sujeitos em Relação à Proposta dos Ciclos de Formação Básica	89
4.2 Concepções de Aprendizagem e de Avaliação dos Sujeitos no Contexto da Proposta dos Ciclos	96
4.3 Principais Mudanças Ocorridas na Prática Docente.....	104
4.4 Principais Dificuldades Encontradas para o Desenvolvimento do Trabalho dentro das Diretrizes Preconizadas nos Ciclos de Formação Básica	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	122

LISTA DE SIGLAS

BM: Banco Mundial

CBA: Ciclo Básico de Alfabetização

CEE/MG: Conselho Estadual de Educação

CFB: Ciclo de Formação Básica

CME: Congresso Mineiro de Educação

DRE: Diretoria Regional de Ensino

ENC: Exame Nacional de Cursos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ESEBA: Escola de Educação básica da Universidade Federal de Uberlândia

FMI: Fundo Monetário Internacional

GQTE: Gerência da Qualidade Total em Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG: Organização Não-Governamental

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAP: Programa de Capacitação de Professores

PUC: Pontifícia Universidade Católica

PROEB: Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/MG: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SRE: Superintendência Regional de Ensino

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

RESUMO

O presente estudo investiga a experiência dos Ciclos de Formação Básica implementada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, no final dos anos 90, do século XX, tomando como foco a questão da avaliação da aprendizagem no âmbito dessa experiência. Ao lado de outras políticas educacionais implementadas nesse mesmo período em outras regiões, a proposta dos Ciclos de Formação Básica, aqui analisada, visava a se constituir em uma das alternativas para o enfrentamento dos altos índices de repetência e evasão escolar e os baixos níveis de aprendizagem. Por isso, estudar tais experiências e alternativas é de fundamental importância para melhor entendermos a realidade contemporânea no campo da educação, pois este se torna cada vez mais plural e diverso. A presente pesquisa tem como objetivos: compreender a avaliação no contexto da proposta dos Ciclos de Formação Básica; discutir os fatores que estariam contribuindo para a existência tanto de resistências à proposta quanto à aceitação e adesão à mesma e analisar o impacto das mudanças preconizadas na proposta da prática docente, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, trabalhando tanto com pesquisa documental, por meio da qual procedeu-se o levantamento de dados sobre as diretrizes e pressupostos que fundamentam e sustentam a proposta em análise; quanto com entrevistas, por meio das quais procurou-se analisar as percepções, críticas e alternativas debatidas pelos profissionais da educação no cotidiano das práticas educativas. O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No capítulo um, são analisadas as diferentes concepções de avaliação e seu significado no contexto do regime de Ciclos, a partir do mapeamento das principais perspectivas teóricas presentes na área. No capítulo dois, são discutidas as políticas educacionais implementadas em Minas Gerais nos anos de 1990, especialmente dentro do Programa de Gerenciamento da Qualidade Total e do Pró-Qualidade, bem como da Escola Sagarana. No capítulo três, as políticas educacionais de Minas Gerais são situadas no contexto mais amplo, a partir da análise sobre as principais mudanças do papel e organização do Estado a partir da hegemonia do ideário neoliberal e da influência do Banco Mundial. No capítulo quatro, são apresentados e analisados os dados coletados por meio das entrevistas realizadas. Nas conclusões ressaltamos como os princípios construtivistas e sócio-interacionistas fundamentam a proposta dos Ciclos de Formação Básica em Minas Gerais e o ideário pedagógico dos professores. Além disso, ficou evidenciado que as resistências levantadas em relação aos Ciclos decorrem, principalmente, do processo de sua implantação e das condições de funcionamento das escolas. Por fim, constatou-se a ausência de uma compreensão da proposta dos Ciclos em Minas como algo que se insere no contexto mais amplo das políticas educacionais nas Gerais nos anos de 1990.

ABSTRACT

The present study investigates the experience of the Basic Formation Cycles implemented in Minas Gerais state net of education, in the end of 90's, XX century, taking as focus the question of learning evaluation in the scope of this experience.

Beside other education politics implemented in this exactly period in other regions, the proposal of the Basic Formation Cycles, analyzed here, aimed to constitute in one of the alternatives for the confrontation of the high flunk indices and pertaining to school evasion and the low levels of learning. Therefore, to study such experiences and alternatives is basically important to understand better the contemporary reality in the field of the education, because this one becomes the more plural and diverse. The present research has as objectives: understand the evaluation in the context of the proposal of the Basic Formation Cycles; especially argue the factors that would be contributing for the existence of as resistances to the proposal as to the acceptance and adhesion to it and analyze the impact of the changes praised in the proposal of the practical professor, especially related to the learning evaluation. We adopt as methodology the qualitative research, working in such a way with documentary research, by means of which proceeded the data-collecting on the lines of direction and estimated that base and support the proposal in analysis; how much with interviews, by means of which tried to analyze the perception, critics and alternatives debated by the educational practical professionals in the daily educative practices. The work is structuralized in four chapters. In chapter one, the different conceptions of evaluations and their meaning in the context of the Cycles regimen are analyzed, from mapping the main theoretical perspectives gifts in the area. In chapter two, the implemented educational polities in Minas Gerais in 90's are discussed, especially inside the Pro-Quality and Total Quality Management Program, as well as the Saragana School. In chapter three, Minas Gerais educational polities are situated in the amplest context, from the analysis on the main changes of the State's paper and organization from the neoliberal **ideário** hegemony and the influence of the World Bank. In chapter four, the collected data is presented and analyzed by means of the carried through interviews. In the conclusions we stand out as the **construtivistas** principles and partner-interacionistas bases the proposal of Minas Gerais Basic Formation Cycles and the professors pedagogical **ideário**. Moreover, it was evidenced that the raised resistances related to the Cycles elapse, mainly, from the process of its implantation and the schools functioning conditions. Finally, it was evidenced the absence of Minas Cycles comprehension as something that is inserted in the amplest context of the educational polities in Minas Gerais in the 90's.

INTRODUÇÃO

Em 1998 vivi minha primeira experiência como professora na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Conseguí uma vaga para trabalhar como supervisora pedagógica no Ensino Fundamental em uma escola da região central de Uberlândia. Antes dessa experiência, já atuara como professora e supervisora pedagógica em uma escola confessional durante 8 anos.

No ano em que comecei a atuar na rede pública de Minas, estava sendo implantada a proposta dos Círculos Básicos de Formação. Nesse momento, uma série de questionamentos que trazia ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional foram reavivados.

Em vários momentos, desde minha graduação, defrontava-me com inúmeras críticas em relação às concepções e práticas de educação que reforçavam o caráter excluente da escola e dos processos educativos que ali se desenvolviam. Dentre os fatores que contribuíam para a manutenção desse caráter excluente, alguns apareciam com maior ênfase: a organização burocrática e hierarquizada da escola; a forte presença de posturas marcadas pelo controle e punição na relação professor-aluno, e, nesse sentido, as práticas de avaliação eram duramente questionadas quando a preocupação central era com a “nota”, o “resultado final” e a “classificação dos alunos”; as concepções de aprendizagem que permeavam a atuação docente, as quais se sustentavam em abordagens que não valorizavam os saberes e as experiências com os quais os alunos chegavam à escola.

Assim, assegurar o acesso e permanência do aluno na escola, especialmente os oriundos das camadas populares, constituía-se em um desafio para os profissionais da educação e para mim.

Ao mesmo tempo, ao longo dos anos de 1990, presenciava o desenrolar de várias tentativas de mudanças, em diferentes sistemas de ensino, as quais desencadearam um processo de reorganização do trabalho na escola, introduzindo, inclusive, uma nova forma de organização do tempo escolar, a

qual secundarizava, ou abandonava totalmente, o regime seriado, e recebia, na maioria das vezes, o nome de *Ciclos*. Essa nova forma procurava assegurar que o processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem respeitasse as etapas do desenvolvimento cognitivo do educando.

Dentre as inúmeras experiências nesse sentido, algumas se destacaram, como foi o caso da Prefeitura de Porto Alegre, que se tornou referência para outras redes de ensino, a exemplo da municipal de Belo Horizonte, a partir de 1994, e do Distrito Federal, no período de 1994 a 1998.

As propostas desses sistemas tinham em comum o fato de terem à frente do poder executivo forças políticas consideradas mais progressistas.

Em outros estados e municípios, contudo, que não possuíam essa característica, uma reorganização do tempo escolar também foi possível de ser implantada. Aqui se situam, por exemplo, as experiências desenvolvidas na rede estadual de ensino de São Paulo e Minas Gerais.

Em todas essas experiências a nova organização do tempo escolar proposta assenta-se em princípios das teorias construtivistas e sócio-interacionistas do conhecimento, a partir das quais preconiza-se uma nova organização dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, é enfatizada a necessidade de se assegurar um processo de ensino em que o aluno pudesse desenvolver seus conhecimentos, seus saberes, por meio da relação estabelecida entre os conteúdos trabalhados na escola e a realidade em que ele se situa. Só assim se caminha na direção de uma aprendizagem significativa por parte do aprendiz e não apenas na aprendizagem assentada na memorização. Verifica-se, pois, uma mudança significativa na compreensão do processo ensino-aprendizagem. Se antes o professor pensava na aprendizagem como um processo de etapas e de conteúdos a serem dominados em cada série e também em avaliar para decidir pela aprovação ou reprovação; agora, com a nova proposta, o professor adota o conceito de uma aprendizagem contínua e de avaliação permanente, cumulativa e qualitativa. Ela deve, portanto, cumprir um novo papel em um novo contexto.

Em todo esse processo de transformações, um dos aspectos mais duramente criticados é a avaliação da aprendizagem. Questiona-se as visões e práticas de avaliação em que ela é vista como instrumento de coação, de repressão, de punição, ou como meio de impor ordem ou disciplina. No novo contexto, a escola deve preparar-se para reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem de seus alunos e saber lidar com eles, conviver com seus múltiplos interesses, distintos pontos de vista e compreender as mudanças cognitivas. Desse modo, a avaliação, bem como toda a organização do processo ensino aprendizagem, deve criar condições para o pleno desenvolvimento do aluno e tornar a experiência escolar uma oportunidade para aprendizagens reais e significativas. Para tanto, faz-se necessário que a escola e seus profissionais abandonem aquelas concepções que reforçam a “cultura da reprovação” e assumam a concepção da “cultura da aprendizagem”, centrada no ritmo de cada aluno.

Como se depreende, muitos dos princípios apresentados nos documentos e diretrizes norteadoras das propostas implementadas nos anos de 1990, inclusive em Minas Gerais, vão ao encontro das discussões que se desenvolviam no campo teórico da educação brasileira, das quais participei e/ou tive conhecimento em minha formação acadêmica. Assim, tudo parece apontar para a oportunidade de realizarmos, em nossas escolas, uma verdadeira revolução educacional, com a construção de novos saberes e práticas educativas que caminhassem na direção de uma escola inclusiva, e não excludente.

Mas essa não foi a realidade encontrada na escola em que atuava. Sentia que entre os professores havia inúmeras resistências à proposta dos Ciclos de Formação Básica definida pela Secretaria de Educação do Estado. Começava a me inquietar quanto aos possíveis porquês dessas resistências. Pelo que estava previsto nos documentos oficiais, parecia claro que os princípios e pressupostos neles contidos traduziam, em boa medida, muito do que almejavam os profissionais da educação em suas lutas e buscas por uma

escola pública de qualidade. Como explicar, então, essa possível contradição, principalmente se considerarmos que esse tipo de resistência se estendia a outros profissionais e instituições da rede estadual de ensino?

Encontrar respostas para questões dessa ordem não é fácil, mas entendi ser de fundamental importância fazê-lo se pretender efetivar ações e políticas realmente comprometidas com a construção de uma nova escola, que tenha como horizonte uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

Diante de tantas inquietações, e com esse compromisso, é que me propus a investigar sobre a experiência da implantação dos Ciclos de Formação Básica em Minas Gerais, com foco na discussão sobre as concepções e práticas de avaliação implementadas a partir dessa implantação.

Essa focalização sobre as concepções e práticas de avaliação é decorrente de dois fatores. O primeiro é o fato de os professores externalizarem várias críticas sobre os aspectos que eles conheciam dos documentos oficiais, como por exemplo: a nova forma de registro de avaliação; a não utilização de notas como principal parâmetro de avaliação; a aprovação por progressão contínua, dentre outros. O segundo são os inúmeros estudos que evidenciam a centralidade que esse componente do processo ensino aprendizagem assume quando se pretende repensar a escola e as práticas educativas que nela se desenvolvem.

Assim, desenvolvi o presente estudo com o objetivo de responder às seguintes questões:

- Como os professores compreendem a avaliação no contexto da proposta dos Ciclos de Formação Básica?
- Que fatores estariam contribuindo para a existência tanto de resistências à proposta quanto de aceitação e adesão à mesma?
- Qual o impacto das mudanças preconizadas na proposta dos Ciclos de Formação Básica na prática docente, especialmente no que se refere à avaliação?

Ao longo do curso de Mestrado, os estudos e discussões desenvolvidos contribuíram para que eu começasse a apreender dimensões que engendram a realidade investigada, as quais antes não eram consideradas em minhas reflexões preliminares. Antes, tinha clareza quanto à necessidade de aprofundar as análises sobre os pressupostos que norteavam as diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem e suas implicações na proposta dos Ciclos de Formação Básica e no fazer docente. Contudo, duas outras dimensões foram se delineando como centrais no processo de investigação que seria realizado.

A primeira refere-se ao contexto mais amplo no qual a proposta dos Ciclos da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi construída. Nos anos de 1990, Minas foi o celeiro para implementação de diferentes políticas no campo educacional, muitas delas contando com o apoio de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, as quais serviram de referência para outras experiências no país. Tivemos a implantação do GQTE – Gerenciamento da Qualidade Total em Educação - e do Pró-Qualidade, que foram programas que visavam enfrentar, sob a ótica desses organismos e do pensamento neoliberal, os problemas que há muito eram denunciados na educação das Gerais, como, por exemplo, a repetência, a evasão, os baixos níveis de aprendizagem; enfim, uma série de fenômenos que configuraram uma situação de fracasso escolar no sistema educacional mineiro.

Com isso, passei a estudar e discutir sobre as mudanças no papel e atuação do Estado na atualidade e suas implicações nas políticas públicas, em especial, nas do campo educacional. Foi ficando cada vez mais claro que, na construção das respostas para as questões formuladas, era fundamental que voltássemos o olhar para os determinantes sócioeconômicos e políticos que permeavam tal proposta.

A segunda dimensão, que se articula e decorre das dimensões anteriores, refere-se a compreensão de que o tratamento do objeto em questão exigiria uma abordagem que contemplasse diferentes aspectos do problema.

Era fundamental que, metodologicamente, procurasse construir um olhar que captasse, além das percepções e vozes dos sujeitos envolvidos, as interfaces dessas percepções e vozes com os condicionantes mais amplos.

A clareza sobre essas dimensões que precisavam ser asseguradas na pesquisa conduziram-me para a opção de um trabalho com uma metodologia de pesquisa qualitativa, tendo em vista as suas características básicas. De acordo com Bogdan e Biklen (1996), são elas:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento;*
2. *Os dados coletados são predominantemente descritos;*
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;*
4. *significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;*
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo onde as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (categorização).*

Além de toda uma revisão de literatura requerida pelo objeto e pelo recorte metodológico dado, um segundo momento importante deste estudo foi o trabalho de pesquisa documental realizado. Analisei os principais documentos orientadores e/ou normatizadores emitidos pela SEE/MG e dirigidos para órgãos regionais de ensino e/ou para as escolas, com o objetivo de recuperar e compreender não apenas as mudanças de caráter operacional da proposta, mas também, e principalmente, os princípios e pressupostos que lhe davam sustentação.

Em seguida, visando a explorar o impacto da implantação dos Ciclos de Formação Básica de forma extensiva e significativa, passei à realização de entrevistas a respeito da opinião dos professores sobre o novo sistema, suas impressões e dificuldades. Foram entrevistados 10 professores, uma vice-diretora e uma técnica da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, situada em Uberlândia, sendo que esta última foi responsável pela orientação das escolas na jurisdição da 40ª SRE, quando da implantação dos Ciclos de Formação de Básica.

A partir da indicação da 40ª SRE sobre as escolas que vinham desenvolvendo bons trabalhos dentro da nova proposta e que apresentavam maior grau de adesão a ela, foram selecionadas 6 escolas, nas quais escolhemos os 10 professores entrevistados, tendo como referência a participação ou não desses professores nos cursos promovidos pela SEE/MG dentro do PROCAP – Programa de Capacitação de Professores e do Projeto Veredas.

Procurei desenvolver a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, tanto na fase de pesquisa documental quanto na fase de entrevista, de modo a ampliarmos a nossa compreensão sobre a realidade investigada, como recomendam Bogdan e Biklen (1994: 205). Ludke e André (1986) esclarecem, ainda, que essa fase consiste, também, no agrupamento de informações de forma a torná-las disponíveis aos informantes para que se manifestem sobre a relevância e acuidade do que é relatado.

Especificamente no que se refere às entrevistas, após sua análise, chegamos a quatro categorias básicas:

1. grau de aceitação e percepção dos sujeitos em relação à proposta dos Ciclos de Formação Básica;
2. concepções de aprendizagem e de avaliação dos sujeitos no contexto da proposta dos Ciclos;
3. principais mudanças ocorridas na prática docente e
4. principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho dentro das diretrizes preconizadas nos Ciclos de Formação Básica.

Percorrida essa trajetória, o trabalho ficou estruturado em quatro capítulos.

No capítulo primeiro, intitulado **Sobre Concepções e Práticas de Avaliação: debatendo a avaliação da aprendizagem**, são discutidas as

diferentes concepções de avaliação, de modo a compreendermos seu significado no contexto do regime de ciclos, a partir do mapeamento das principais perspectivas teóricas presentes na área.

No capítulo segundo, **O Regime de Ciclos nas Gerais: do GQTE à Escola Sagarana**, analisa-se as políticas educacionais implementadas em Minas Gerais nos anos de 1990, ao mesmo tempo em que são retomadas as principais experiências de reorganização do tempo escolar na educação brasileira. Desse modo, situa-se as bases que norteiam a implantação dos Ciclos de Formação Básica na rede estadual de ensino no contexto das políticas educacionais em que foram geridas.

No capítulo terceiro, **Por Onde Caminha A Humanidade: sobre as práticas sociais e educacionais nos anos 1990**, com a clareza de que as políticas educacionais das Gerais inseriam-se num contexto mais amplo, é analisada a reforma do Estado e a redefinição dos contornos das políticas sociais sob a égide do pensamento neoliberal e das orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Em seguida, no capítulo quarto, **Saberes e Práticas dos Profissionais da Educação: conversando sobre avaliação nos Ciclos de Formação Básica**, são apresentados os dados levantados a partir dos depoimentos coletados junto aos profissionais da rede estadual de ensino, os quais foram organizados observando as quatro categorias básicas construídas ao longo do processo de investigação.

Por último, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: DEBATENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo analisaremos as diferentes concepções de avaliação e seu significado no contexto do regime de ciclos. Primeiramente, abordaremos as concepções conservadoras; em seguida, as que defendem uma visão mais ampla da avaliação da aprendizagem. Depois, dedicamos um item para tratar da prática avaliativa dos professores e a relação com suas concepções. Por fim, como nosso trabalho é, em especial, dedicado ao regime em Ciclos, apresentamos a avaliação no contexto desse regime.

Nos últimos anos, vários aspectos referentes à avaliação da aprendizagem têm sido objeto de preocupação entre professores e teóricos da educação. Devido à nova percepção do papel da avaliação, faz-se necessário repensar o seu conceito e efetuar mudanças nas diversas áreas educacionais. Assim, vários autores têm procurado entender o novo papel desempenhado pela avaliação no âmbito das políticas educacionais. Gentili (1996), por exemplo, associa a ênfase dada à avaliação à hegemonia das políticas neoliberais. Observa-se atualmente valorização da avaliação como elemento para promover políticas de equidade e a melhoria da qualidade da educação. Mas é importante lembrar que nenhuma avaliação é neutra, pois as influências políticas moldam a concepção que se tem dela. Além disso, ela é usada para subsidiar a tomada de decisões e garantir que as políticas públicas façam valer os recursos despendidos e produza os efeitos esperados.

Como a avaliação está inserida num contexto, não deve ser vista, estudada ou analisada isoladamente da proposta educacional que se pretende

viabilizar, pois está sempre associada a um projeto de educação e de sociedade. Dessa forma, pode-se notar que a discussão sobre essa tema está quase sempre ligada a problemas sociais da educação brasileira, como o fracasso escolar, a repetência, a evasão, o analfabetismo, entre outros.

Sabe-se que a avaliação é um importante componente do processo educativo; porém, isoladamente, não é capaz de superar os desafios do sistema educacional. Para promover mudanças, ela deve vir acompanhada de uma série de outras medidas que, juntas, devem criar condições que possibilitem caminhar em direção a uma melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, os sistemas de ensino passariam a ter a possibilidade de introduzir maior flexibilização e autonomia nas escolas, provocando mudanças, inclusive em relação à avaliação do desempenho dos alunos. Essa nova lei trouxe maior abertura na organização da educação e do ensino, especialmente no que se refere à organização do tempo escolar, haja visto o que estabelece os artigos 23, 24 32. O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1995, também já apontava para a flexibilização da organização do ensino fundamental em ciclos, nos seguintes termos:

Os PCNs propõem uma organização em ciclos para a escolaridade de 1ª a 8ª série. A noção de ciclos é pedagogicamente funcional por corresponder melhor ao tempo de evolução das aprendizagens e a uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. (...) A adoção de ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, “Documento Introdutório”, 1995)

Quanto à avaliação, a nova LDB salienta duas dimensões. A primeira diz respeito à avaliação dos próprios sistemas de educação. Nesse sentido,

destacam-se, em nível nacional, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENC (Exame Nacional de Cursos – “Provão”). Também várias experiências em nível estadual têm sido implementadas, como, por exemplo, o Simave/PROEB, em Minas Gerais, e o SARESP, em São Paulo.

A LDB atribuiu à União a responsabilidade de

assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 9º, inciso VI)

A avaliação do sistema de ensino deve considerar, ainda, a dos docentes, das disciplinas, dos currículos e dos programas; justificativas para isso residem na contribuição que os resultados desse processo podem dar às instituições para melhor se organizarem, conhecerem e promoverem modificações em busca de um desempenho mais eficaz dos professores e agentes da educação e, consequentemente, de uma melhoria no ensino. As propostas de avaliação institucional visariam, assim, promover o diálogo, a participação e a elaboração coletiva de propostas de mudança.

Porém, muitas vezes, percebemos contradições nas políticas de avaliação institucional adotadas, porque se, por um lado, apresentam esse discurso de autonomia e participação, por outro, centralizam os processos de tomada de decisão e não consideram as demandas e necessidades da realidade e da comunidade avaliada.

A segunda dimensão, salientada pela LDB, envolve a avaliação dos alunos e sua repercussão no fluxo escolar. De acordo com a lei, a escola pode contar com a flexibilidade de introduzir em seu próprio regimento, por meio do projeto pedagógico, o regime avaliativo que mais se aproxima de sua realidade, ou seja:

Esse conjunto de decisões [que] não é neutro nem arbitrário, traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade a qual condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula. Daí a necessidade de aprofundar as análises dos pressupostos subjacentes às diferentes modalidades de ação educativa, uma vez que essas análises podem contribuir para uma opção mais consciente, no que diz respeito à organização da estrutura curricular, à sistemática de avaliação por ser adotada, e, principalmente, funciona como parâmetro para julgamento da relevância social dos conteúdos e para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca do aluno.

Passemos, pois, a exposição das principais concepções de avaliação, que permeiam a prática avaliativa dos professores.

1.1 Por Onde Caminham as Concepções Conservadoras de Avaliação

De acordo com a visão tradicional de avaliação, em que se percebe uma predominância do paradigma positivista, sua finalidade é verificar e julgar o rendimento dos alunos, classificando-o através de notas e conceitos. A avaliação está quase sempre associada a termos como aprovação/reprovação, sucesso escolar/fracasso escolar, provas, testes, notas, dentre outros, levando-se em conta apenas os aspectos quantitativos do processo. Ela visa a medir a quantidade de conhecimentos que foram adquiridos pelo aluno, fazendo disso apenas um ato de mensuração, com um caráter seletivo, pois é apenas uma forma de reprovar ou aprovar o aluno de uma série para outra. Nessa perspectiva usam-se predominantemente testes e provas que pouco contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e, raramente, são indicadores seguros de aprendizagem.

Essa prática de avaliação geralmente concede poder ao professor de manter a disciplina, a ordem, o silêncio e a atenção dos alunos, numa relação autoritária, que gera medo no aluno e se constitui em um instrumento de controle

que enfatiza o domínio cognitivo, forçando os alunos à memorização mecânica dos conteúdos, sem produção de conhecimento, sem diálogo, sem crítica, sem questionamentos, sem participação. A única participação dos avaliados se dá por meio de elaboração de respostas às questões impostas, o que não passa de mera reprodução do conhecimento já construído por outras pessoas.

Desse modo, o sistema de avaliação tradicional, segundo Luckesi (1994), muitas vezes é utilizado pelos professores como instrumento de ameaça, tortura e castigo. Quando o professor percebe que seus alunos estão apáticos e indisciplinados, ameaça-os dizendo: “o dia da prova vem aí, vocês verão o que vai acontecer”. Ele se utiliza da prova de forma negativa e como arma. Assim, os alunos se dedicam ao estudo, não porque se interessam ou porque acham o conteúdo significativo ou prazeroso, mas porque estão ameaçados por uma prova. Além disso, alguns professores elaboram os instrumentos de avaliação apenas com o intuito de verificação de apreensão dos conteúdos trabalhados e não com a perspectiva de auxiliar os educandos na sua aprendizagem ou de rever sua própria prática.

Esse exercício da avaliação escolar tende, pois, a estar a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. O autoritarismo é, nesse sentido, um elemento necessário para garantir a manutenção do modelo social e, com isso, a prática da avaliação também assume caráter de autoritarismo. Ela incentiva, pois, uma pedagogia preocupada com a educação como mecanismo de manutenção da classe dominante.

Ainda segundo Luckesi (1994), a avaliação numa perspectiva tradicional colabora com a perpetuação da seletividade social; pois, ao invés de ela estar articulada com o processo de ensino-aprendizagem, é utilizada de forma feticheizada, independente da construção da aprendizagem. Ela se coloca, então, a serviço do processo de seletividade dentro de uma sociedade estruturada em

classes, de modo desigual, pois a finalidade dessa avaliação passa a ser a reaprovação ou aprovação do aluno.

Por meio de um olhar sociológico, Ludke (1992: 15) procura apontar as funções controladoras exercidas pela escola através da avaliação. Ela também salienta que a avaliação é um dos mecanismos que atuam dentro da escola para contribuir com a perpetuação da sociedade dominante. Ela diz que *há uma estreita relação entre o que a sociedade deseja preservar e o sistema de avaliação que ela, ou pelo menos sua camada dominante, vai impondo para a atuação da escola.*

Segundo a autora, o professor deveria refletir sobre o seu próprio trabalho e concluir a “quem” está servindo, pois isso poderia contribuir para a função transformadora da escola e não, simplesmente, reproduutora da sociedade.

Perrenoud (1999) também alerta para a força da pressão exercida pela escola e pelo professor por meio da avaliação, definida por ele como voltada para a “fabricação da excelência escolar”. As normas e os critérios definidos pela instituição escolar como de excelência são frutos de uma dada construção social, dispendidos como a única forma de conceber a realidade. Os professores seguem o padrão orientado por esses valores e normas e exercem total poder sobre os alunos. O autor analisa, ainda, que a avaliação tradicional cria hierarquias de excelência que informam sobre a posição de um aluno em um grupo, uma vez que procura localizá-lo como “melhor ou pior” que seus colegas. Nessa visão tradicional ela também certifica as aquisições de conhecimento, ou seja, garante que o aluno saiba globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte. Dessa forma, ela serve para controlar o trabalho dos alunos e gerir os fluxos.

Nessa perspectiva, a avaliação somativa, definida por Perrenoud (1999) como aquela que se refere a um resultado que o aluno demonstra em situações que são estabelecidas pelo professor, também pode ser situada no campo das

abordagens conservadoras, pois muitas vezes seu resultado se limita a notas ou conceitos. Essa atitude empobrece a aprendizagem e estimula ações que controlam as atividades dos alunos, que nem sempre geram conhecimentos. Essa avaliação objetiva ter uma função de classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, tendo em vista sua promoção de uma série para outra. Ela pressupõe uma comparação do aluno com os demais colegas, o que o autor chama de “hierarquização de excelências”. As provas tradicionais são concebidas mais para o desconto do que para a análise de erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível do domínio de cada um. Ela permite dar notas boas ou más, criando uma hierarquia, sem informar como se opera a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, e, além disso, sanciona os erros sem buscar os meios para compreendê-los e tentar minimizá-los.

Por sua vez, Romão (2002), ao analisar as concepções tradicionais de avaliação, situa-as no campo de uma visão positivista de educação, porque partem do pressuposto de que o conhecimento é algo dado, e da existência de “verdades absolutas e padronizadas”. Seguindo tais concepções, o professor forçosamente construirá uma teoria de avaliação baseada no julgamento de erros ou acertos que conduzem a prêmios e castigos.

1.2 Para Além das Concepções Conservadoras de Avaliação

Dentre os teóricos que buscam romper com as concepções conservadoras de avaliação, temos: Mizukami (1986), Luckesi (1994 e 2000), Clarilza Souza (1997), Sandra Souza (1997), Perrenoud (1978 e 1999), Romão (2002), dentre outros.

Mizukami (1986) entende que a avaliação deveria ir além do mero ato de aplicação de provas e testes. Ela deveria verificar o rendimento através de produção livre, com expressões próprias, reprodução de diferentes ângulos,

explicações práticas e causais. Dessa forma, o aluno deveria ser avaliado com instrumentos que buscassem o seu desenvolvimento, criando e reinventando soluções para os problemas colocados, visando a análise não só do produto de aprendizagem, mas, sobretudo, de seu processo.

Luckesi (1994), por sua vez, afirma que uma prática de avaliação, dentro de uma perspectiva preocupada com a transformação, deverá superar o autoritarismo e estabelecer a autonomia do aluno, pois um novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse sentido, a avaliação deverá ser usada como um mecanismo de diagnóstico, tendo como finalidade o avanço e o crescimento do aluno. Para Luckesi (2000: 10), ainda, *o ato avaliativo só se completará com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada*. O diagnóstico é a expressão qualificada da situação. A partir dele é que o professor vai perceber se a aprendizagem aconteceu, para depois tomar uma decisão do que fazer. A avaliação só vai se completar com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para a aprendizagem em questão.

Uma avaliação diagnóstica fornece ao professor informações sobre a sua metodologia e lhe permite identificar em que pontos seu trabalho não atingiu os resultados esperados e os alunos tiveram mais dificuldades. Isso possibilita ao professor reparar falhas no processo, favorecendo correções a fim de fazer com que a aprendizagem possa realmente se efetivar. Portanto, não basta colecionar um conjunto de diagnósticos, eles precisam ser trabalhados a favor da construção do conhecimento. Para isso, é preciso que o professor tenha bem claro quais são seus objetivos ao abordar os conteúdos e se preocupar com as ações a serem efetivadas em função do diagnóstico feito.

Com essa avaliação, o professor tem, ainda, condições de estar, constantemente, fazendo uma auto-avaliação de suas aulas com base nas atitudes e comentários de seus alunos, num processo contínuo de avaliação. Para isso, é

importante a discussão dos resultados entre alunos e professores, de forma criteriosa, para que haja um progresso geral da turma. Os alunos devem ser aconselhados a corrigir seus erros de forma encorajadora, visando a um aprimoramento de seu desempenho, pois a pura crítica pelo professor, pode, ao contrário do desejado, provocar atritos, conflitos e reações negativas. Outra atitude que muito pode ajudar nesse trabalho é o professor ouvir seus alunos e seus argumentos quando houver discordância sobre um resultado, e, ainda, acompanhar a trajetória do raciocínio do aprendiz para obter dados relevantes sobre sua conclusão.

Nesse mesmo sentido, Sandra Souza (1997: 46) preocupa-se com o redirecionamento do conceito de avaliação, que tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, mostrando a necessidade de atribuir-lhe outra finalidade:

[...] desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem.

A autora também defende uma visão diagnóstica, voltada para a verificação e pesquisa das mudanças de estratégias necessárias para a condução do processo educativo.

A necessidade de ver o aluno não mais como um conjunto de habilidades e informações, mas como um ser humano com expectativas, sonhos e interesses, trouxe novas visões sobre a questão da avaliação. Esta, como instrumento de mensuração objetiva foi sendo complementada e enriquecida com propostas mais amplas. Assim, atualmente, a avaliação assume novas dimensões, com função de diagnosticar e verificar em que medida os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram atingidos, tornando-se um trabalho contínuo e sistemático que presume trocas constantes entre o aluno e o professor. Esse

processo implica uma maior interação entre a escola e a sociedade, gera mudanças que apontam na direção da autonomia do aluno, do professor e da própria escola. Com esse tipo de avaliação, passaria a considerar-se o aluno como um todo, não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos sociais, morais, afetivos, físicos, valorativos e motivacionais.

Perrenoud (1999), por seu turno, chama de avaliação formativa aquela que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, colaborando para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Sua finalidade seria ajudar os alunos a progredirem no caminho do conhecimento e não controlá-los e qualificá-los. Ela se preocuparia com o processo de apropriação dos saberes pelos alunos, com os caminhos que eles percorrem, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens e auxiliar na motivação dos aprendizes. Esse autor afirma que seria melhor falar de “observação formativa” do que de avaliação. Segundo ele, a observação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento. Essa observação permite flexibilidade, adaptações, ajustes e modificações na prática do professor.

Enfim, quando a avaliação não se constitui num processo meramente técnico, ligada a uma visão tradicional de controle, mas implica posicionamento político e pressupõe valores, assume uma função ligada a um processo de transformação e reconstrução social. Esse tipo de abordagem estimula os avaliados a se tornarem críticos, criativos, competentes e comprometidos com uma realidade transformadora, ou seja, emancipatória. Esse é o termo escolhido por Saul (1992) para definir um tipo de avaliação alternativa: a avaliação emancipatória que, segundo a autora, se realiza a partir de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva. Essa avaliação é vista como uma pesquisa participante, que permite ao professor assumir o papel de coordenador dos trabalhos de avaliação, de um orientador que deve favorecer o

diálogo e a discussão, buscando alcançar a análise crítica do aluno em relação ao objeto de estudo. Ela se caracteriza como um processo de decisão, análise e crítica de uma certa realidade, visando a sua transformação. É, portanto, emancipatória, libertadora, busca provocar a crítica para libertar o indivíduo de condicionamentos deterministas e fazer com que as pessoas possam gerir suas próprias alternativas de ação. Ela está, ainda, relacionada a uma concepção de participação, num processo ativo, coletivo, solidário, produtivo, que é viabilizado pelo diálogo que promove a participação dos indivíduos envolvidos no contexto, levando em consideração seus valores e ideologias.

Nessa mesma linha de pensamento, Clarilza Souza (1997: 148) entende que o professor deve buscar construir um processo avaliativo transformador, inserido em uma direção política que conduza a escola a discutir sobre o papel que deve assumir na interpretação dos interesses e contradições sociais, bem como a se comprometer com a construção de um conhecimento emancipador. A autora afirma que,

Na construção de um conhecimento emancipador, compete à avaliação orientar-se para diagnosticar como o aluno está se fortalecendo, como vem criticamente se apropriando do conhecimento do social e da natureza, para ampliar a compreensão de si mesmo, do mundo e das possibilidades de transformação.

Ela salienta, também, que o diagnóstico na avaliação deve ser um processo pedagógico compartilhado com o aluno; este deve aprender com a avaliação. A partir do esclarecimento dos objetivos da avaliação feita pelo professor, o aluno poderá analisar seu próprio desempenho, reconhecer suas dificuldades e propor metas para superá-las. Porém, o aluno não pode fazer isso sozinho. Essa é uma tarefa educativa que se pode realizar apenas quando conduzida pelo professor que tem em vista a autonomia do aluno. Para tanto, é preciso que os critérios de desempenho estejam bem estabelecidos e, além disso, que o professor tenha um real compromisso com a construção do aluno, fazendo-

o participar de sua educação, e, ainda, que o faça conhecer-se perante cada dificuldade e buscar orientações com o educador, quando necessário, no intuito de favorecer o avanço na sua educação.

Além disso, a avaliação deve ser um instrumento inclusivo, que leve em consideração a diversidade dos conhecimentos dos alunos e suas necessidades educativas. Assim, ela funciona como instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem.

Partilhando também essa visão, Demo (1996: 10) acredita que a avaliação *deve ser includente, jamais excludente, ainda que sempre expresse alguma forma de acompanhar e comparar o desempenho dos alunos.* Ela tem também um objetivo formativo, facilitando para o professor a tomada de decisões para as adaptações necessárias ao seu planejamento. Ele pode diversificar e flexibilizar os conteúdos previstos em função dos conhecimentos prévios, da bagagem cultural, das capacidades, do interesse e das motivações. Essa avaliação incentiva os aprendizes a assumirem responsabilidade sobre seus processos de aprendizagem, a aprenderem a planejar e revisar suas atividades e a corrigirem seus próprios erros.

Demo (1994: 9) defende, ainda, que os aspectos qualitativos não postergam os aspectos quantitativos, porque não há como separá-los. Ele diz que

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais”, e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra.

Romão (2002), por sua vez, ao analisar as bases que dariam sustentação a uma concepção de avaliação que rompa com o paradigma tradicional, localiza-as em uma teoria dialética do conhecimento que trabalha dentro de uma visão de educação que se preocupa com a criação e a transformação e entende a aquisição

do conhecimento como um processo. Nesse contexto, o professor potencializa uma concepção avaliadora de desempenho dos agentes, em situações específicas, cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha de alternativas a serem usadas no próximo momento do processo de aprendizagem.

1.3 Os Professores e as Concepções de Avaliação

As diferentes concepções de avaliação têm sido muito discutidas entre os educadores brasileiros; porém, há uma dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano da sala de aula e das relações pedagógicas. O que se percebe é que vai ocorrendo uma mútua exclusão radical entre essas concepções. Cada uma repele e rechaça a outra e se autovaloriza como única alternativa científica e válida, implantando um maniqueísmo, eliminando a possibilidade de aproximação e complementaridade. Quanto à dissonância mencionada, Romão (2002:59) afirma que

Ninguém consegue equilibrar-se, pessoal e socialmente, se se sente obrigado a defender determinados princípios e idéias e, ao mesmo tempo, vivenciar o contrário do que pensa. Todos estamos à procura de equilíbrio, de coerência, pelo menos para com nossa própria consciência.

Ele acredita que a maioria dos professores incorporaram uma teoria como válida, mas “se sentem obrigados” a aplicar outra; e isso se constitui em um sério problema no processo de avaliação.

Ludke e Mediano (1997) desenvolveram uma pesquisa em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, baseada no tema o “Processo de avaliação dentro da escola”, juntamente com os professores e alunos da pós-graduação e da graduação do Departamento de Educação da PUC, nos anos de 1988 e 1989. Essa pesquisa teve como objetivos acompanhar e analisar o

processo de avaliação tal como se desenvolve dentro da escola básica, detectar qual é a função da escola em relação à avaliação, verificar que pressupostos teóricos orientam a ação do professor ao avaliar seu aluno e analisar como se situa a avaliação do trabalho do professor dentro do processo ensino e aprendizagem.

Uma das comprovações dessa pesquisa vai ao encontro do pensamento de Romão. Ludke e Mediano (1997) afirmam que, segundo os resultados da pesquisa, a dicotomia ocorre no interior de um mesmo professor, que verbaliza sua adesão a uma teoria, chamada por elas de avaliação progressista ou construtivista, mas pratica, simultaneamente, uma avaliação tradicional. Isso acontece porque os professores não têm um conceito explícito e acabado sobre avaliação; mas, por meio de seus discursos, é possível captar dois códigos diferentes de avaliação, configurados a partir de valores, atitudes e comportamentos que expressam significados contrastantes a respeito da avaliação. São eles:

O primeiro código é o que esses agentes [os professores entrevistados] chamam de avaliação tradicional no qual, segundo eles, o professor coloca-se como aquele que ensina, que é o dono de um saber, que transmite um conhecimento; o aluno é um ser passivo, que aprende. Nessa abordagem usa-se a “medida”, através de uma prova, que atribui ao aluno uma “nota fria”, que não serve para reformular o processo, segundo as informantes. A prova mede as habilidades cognitivas e, às vezes, nem isso, na opinião desses professores. (Ludke e Mediano, 1997: 107)

Por outro lado, emerge dos professores um outro código, chamado pelas autoras de avaliação progressista,

... na qual o professor é o orientador da aprendizagem do aluno, faz diagnóstico, acredita na capacidade de aprendizagem do aluno e o próprio professor se auto-avalia. O aluno é visto como sujeito da aprendizagem, descobre as regras e por isso não esquece o aprendido, se auto-avalia e é mais crítico. Nessa abordagem, o professor usa a avaliação contínua, que reorienta o processo de construção do conhecimento pelo aluno, serve para ver os pontos em que há bloqueios nesse processo e ajuda-lo. (Ludke e Mediano, 1997: 107)

Romão (2002) faz também uma análise dos discursos e papéis contraditórios e ambíguos dos professores que se revelam através de um discurso pedagógico progressista e uma prática interativa conservadora e conclui que a escola brasileira encontra-se prensada entre essas concepções pedagógicas antagônicas. No entanto, uma posição verdadeiramente dialética não se colocaria em nenhum dos pólos dessa dicotomia, nem cairia no ecletismo mediador entre as duas teorias, pois, se assim acontecesse, acabaria apenas por justapor traços analógicos a partir de critérios meramente formais. Nessa perspectiva, a avaliação deve partir da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela, para, depois, intervir nessa mesma realidade de modo consistente no sentido de mudança em benefício do educando. Para isso, a avaliação deve passar por três momentos, com diferentes funções: prognóstica, diagnóstica e classificatória. As três funções são pertinentes, dependendo das finalidades e do momento em que se está desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem.

A *função prognóstica* se tornaria importante porque se faz necessário verificar o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios, ou seja, os pré-requisitos para o desenvolvimento de atividades e procedimentos específicos relacionados a um determinado conteúdo. Já a *função diagnóstica* deveria estar presente ao longo do processo de aprendizagem, para a verificação das dificuldades dos alunos, a fim de preparar e planejar instrumentos e estratégias de superação. Por último, a *função classificatória*, que também teria seu lugar na avaliação escolar, tanto em um sistema seriado ou de ciclos, etapa ou grau, pois seria necessário verificar se o aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, as habilidades e as posturas que se tem como objetivos finais. Porém, Romão (2002) descarta, nesse momento, a discussão sobre o fato de esses objetivos serem formulados de modo democrático ou autoritário.

É importante, segundo esse autor, destacar o caráter complementar dessas duas concepções em que a escola se vê “prensada”. A avaliação “interna”, “auto”, “diagnóstica”, “qualitativa”, que respeita os ritmos e condições pessoais, faz muito sentido no início e no decorrer do processo ensino-aprendizagem. A avaliação “externa”, “hetero” e “quantitativa”, por sua vez, é fundamental nos pontos de chegada, pois é preciso comparar o desenvolvimento de um aluno em relação aos seus desempenhos prévios, para verificar se ele progrediu. Contudo, esse progresso acaba por considerar padrões desejáveis. Quem progride, o faz em direção a um horizonte presificado ou predeterminado.

1.4. A Avaliação no Contexto do Regime de Ciclos

Todo esse debate em torno da avaliação tem suas implicações e rebate em muitas políticas implementadas por governos que implantaram o regime de ciclos em seus sistemas de ensino. Ludke (1992), por exemplo, aponta o sistema em ciclos com progressão continuada como uma possibilidade de condicionante estrutural da avaliação na escola. Para ela, o regime seriado seria um grande inconveniente ao qual a instituição escolar tem que se submeter para cumprir as exigências de passagem de uma série para outra, mediante a exibição de domínio de uma certa quantidade de saber, em um determinado período de tempo. Essa estruturação é um grande obstáculo para qualquer proposta que procure orientar a avaliação fora das funções de repressão e controle.

No entanto, o regime de progressão continuada não deve significar promoção automática e também não deve desconsiderar as etapas de escolaridade a serem vencidas. Um novo direcionamento deve ser dado à avaliação, pois, nesse contexto, ela deve ser vista como um instrumento-guia na progressão do aluno, apontando as diferenças na aquisição de habilidades entre conhecimento pré-

existente dos alunos, e novas informações, além de orientar o professor nos procedimentos do ensino. Assim, ela não deve ser repressora e comparativa, mas, sim, norteadora e estimuladora do processo ensino-aprendizagem, com um olhar mais descriptivo acerca de como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção do conhecimento pelo aluno. O eixo desloca-se do produto para o processo da aprendizagem, ou seja, seu eixo deixa de girar unicamente em torno do aluno e da preocupação em medir o seu rendimento, passando a levar em conta as condições em que é oferecido o ensino, as condições de trabalho do professor, sua formação, a organização da escola, os ideais da escola, os objetivos do currículo e a postura dos dirigentes da escola.

Da mesma forma, Perrenoud (2000) entende que a implantação dos ciclos não se limita a mudanças de programas ou simplesmente da estrutura da escola, pois envolve também os conhecimentos, valores, identidades e formas de organizar o trabalho dos professores e da escola como um todo. A avaliação não é o único aspecto a ser diferenciado nessa implantação, pois mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola como um todo. Perrenoud (1999) propõe, ainda, uma cooperação entre os professores, atuando em equipe, pensando em um modelo transdisciplinar de avaliação formativa, uma vez que os professores não devem se ilhar em um modelo de fragmentação do conhecimento. Para ele, é preciso, cada vez mais, o trabalho em grupos e a cooperação entre colegas.

Assim, se a mudança na avaliação somente é possível a partir de uma mudança no sistema de ensino, deve-se redimensionar as relações e as ações didáticas. É necessário uma revisão dos conteúdos, métodos, atividades, exercícios, práticas, concepções. Segundo Abramowicz (1999: 158), *a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, vindo contextualizada em um projeto de educação e sociedade.*

Nesse mesmo sentido, André (2001: 177), ressalta que:

... não se pode discutir o tema da avaliação sem considerar qual é o objetivo do ensino e da aprendizagem. Quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma idéia, produza um texto, participe da elaboração de um projeto, proponha soluções para um problema, está-se acentuando a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação, da criação.

Uma prática de avaliação coerente com uma proposta como a do regime em ciclos exige que o professor conheça as teorias do conhecimento. Além disso, precisa conhecer os conteúdos de forma ampla e detalhada, para que possa estabelecer relações entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica.

Se a proposta da escola está comprometida com o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, criativos, capazes de discutir e argumentar para justificar suas escolhas, a avaliação deve ter o propósito de avaliar **essas** atitudes. Para isso, o professor deverá levar em consideração a realidade de seus alunos, lembrando-se que as histórias pessoais, sociais, familiares, culturais e educacionais são diferentes. A avaliação, nessa perspectiva, exige que o professor tenha uma concepção do indivíduo como sujeito do seu próprio desenvolvimento, inserido no contexto de sua realidade social e cultural.

Quando a escola decide trabalhar com esses propósitos de ensino e avaliação, outro fator deve ser levado em consideração: a concepção que os professores têm sobre esse tipo de avaliação. Fomos educados numa cultura de avaliação voltada para a classificação e controle que valorizava a aprendizagem mecânica, e, de repente, temos que mudar nossas concepções e práticas avaliativas e passar a valorizar uma avaliação formativa, voltada para o sucesso escolar e não para o fracasso. Essa é uma tarefa complexa que exige disposição, vontade e participação dos professores e de todos relacionados com a escola.

Um dos elementos imprescindíveis nessa mudança diz respeito aos programas curriculares. Eles precisam ser trabalhados sob um novo significado,

assumindo uma proposta polissêmica, tendo em vista uma construção sócio-cultural, indissociável do conhecimento. Deve-se, portanto, pensar em um modelo transdisciplinar tanto de currículo quanto de avaliação. Aliás, os conteúdos já trazem em si um caráter de transversalidade.

Além disso, em relação à organização curricular, a escola deve levar em consideração que os alunos relacionam seus conhecimentos prévios com as novas informações adquiridas sobre o tema em questão. Segundo Hoffmann (2001: 99),

O conhecimento construído pelo aluno não se constitui em gavetas fechadas, etiquetadas, resultando em conceitos construídos para cada uma das disciplinas. [...] Suas respostas são resultantes de uma multiplicidade de informações, de relações estabelecidas, habilidades, valores e sentimentos que constituem como o sujeito aprende.

Se, no ensino em ciclos, os saberes não devem ser organizados de maneira fragmentada, em currículos seqüenciais e lineares, dentro de etapas a serem vencidas, a avaliação dentro desse processo também não pode ser de fragmentos. Ela deve ser coerente com os princípios dessa forma de ensino. Isso exige mudanças substanciais nas práticas de avaliação predominantes nas escolas e essas mudanças não podem acontecer de forma abrupta, a partir de decretos e resoluções. Elas são demoradas, na medida em que significam tomada de decisão e de novas posturas e aceitação de diferentes enfoques conceituais.

É possível apreender, também, que o regime de ciclos assimila princípios e pressupostos que privilegiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem de forma mais ampla, o que nos leva a reafirmar que o repensar da avaliação situa-se num contexto mais amplo de重新definição da escola como um todo e dos processos e práticas sócio-educativas que aí se desenvolvem.

Quando Abramowicz (1999: 162) faz referência à progressão continuada no regime de ciclos, esclarece que, dentro desse processo,

deve-se destacar uma nova significação para a avaliação, para o currículo, para o papel e significado do professor, da escola e da própria educação. Isso se traduz por pensar a avaliação de modo formativo, diagnóstico, contínuo, crítico, criativo, participativo, por ver o currículo em sua dimensão cultural, por ver o professor em uma atuação crítica, compartilhada, tolerante, valorizado em sua dimensão profissional e agindo em um coletivo, em uma equipe.

Portanto, uma implantação coerente e consistente da progressão continuada em regime de ciclos só se efetivará, realmente, quando se tomarem as novas atitudes advindas dos novos conceitos de avaliação a serem adquiridos e postos em prática pelos professores e gestores da educação.

A partir de toda essa reflexão sobre as concepções e práticas de avaliação, importa-nos encontrar respostas para a seguinte questão:

➤ Em que medida o processo de progressão continuada por meio da implantação dos Ciclos de Formação Básica desenvolveu-se nas políticas educacionais implantadas em Minas Gerais nos anos de 1990, uma vez que nesse período instituiu-se, em diferentes momentos, a organização do tempo escolar na forma de ciclos?

No capítulo seguinte, avançaremos um pouco mais em nossas análises na busca de respostas a essa questão.

CAPÍTULO 2

O REGIME DE CICLOS NAS GERAIS: DO GQTE À ESCOLA SAGARANA

Neste capítulo centramo-nos nas políticas educacionais implementadas em Minas Gerais nos anos de 1990, especialmente no Programa de Gerenciamento da Qualidade Total e no Pró-Qualidade. Além disso, fazemos uma breve retomada de experiências de reorganização do tempo escolar na educação brasileira e sobre a proposta da Escola Sagarana, de modo a apreendermos as bases que norteiam a implantação dos Ciclos de Formação Básica na rede estadual de ensino.

Em 1993, por meio da resolução nº 7120, a SEE/MG instituiu o Programa da Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação (GQTE), tendo como finalidade sustentar os compromissos assumidos pelo governo Hélio Garcia. Esse programa objetivava regulamentar o que foi denominado de gestão democrática da educação nas escolas públicas do estado e promover ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. Além das mudanças de caráter gerencial, foram propostas também ações direcionadas à capacitação de recursos humanos, aquisição de equipamentos e material de consumo, reforma em prédios escolares, adoção de novas metodologias didático-pedagógicas e elaboração de propostas curriculares. Como afirmam os gestores da educação em Minas,

Com este programa, pretende-se implantar um novo modelo gerencial que contribua para a eficiência e eficácia do sistema, favorecendo a construção da escola pública com maior produtividade e satisfação das necessidades de seu público-cliente. (MINAS GERAIS, SEE)¹

¹ Programa de Implantação da Gerência da Qualidade Total em Educação, p. 2

A intenção da SEE/MG era transformar um modelo gerencial de administração, desenvolvido para empresas privadas, em um novo modelo para ser aplicado na gestão do sistema público de ensino. Assim, desenvolveu a partir do *Controle de Qualidade Total*, um programa de gerenciamento nos sistemas de ensino. A resolução nº 7120/93 deixa claro que o gerenciamento da Qualidade Total deve favorecer o planejamento e execução do *Plano de Desenvolvimento da Escola* e do projeto pedagógico, permitindo aos membros da comunidade escolar tornarem-se gerentes conscientes pelos processos sob sua responsabilidade.

Ainda segundo os gestores da educação mineira, uma das grandes preocupações, que motivou a implantação do GQTE na rede de ensino, foi a busca do fortalecimento da gestão da escola, instrumentalizando-a para a conquista de sua autonomia e a promoção da qualidade de ensino, e a necessidade de reduzir os altos índices de repetência, garantindo a permanência do aluno na escola. Essas preocupações estariam baseadas na insatisfação da comunidade escolar (pais, alunos e professores) em relação à qualidade do ensino e aos altos índices de evasão e repetência.

O GQTE estava estruturado nas seguintes etapas:

- 1 : Implantação em 17 escolas de Belo Horizonte
- 2: Implantação no órgão central da SEE
- 3: Preparação dos dirigentes e representantes das escolas no que diz respeito ao domínio dos conceitos básicos da GQTE
- 4: Avaliação da GQTE por meio de acompanhamento e realização de pesquisas dos resultados alcançados

Os cursos de treinamento eram direcionados aos diretores de escola e aos multiplicadores no âmbito das Secretarias Regionais de Educação. Uma das intenções desses cursos era convencer os diretores das escolas a aderirem ao

GQTE, já que sua adesão não era, a princípio, obrigatória. A avaliação, por sua vez, visaria averiguar a eficiência e a eficácia do programa.

Se, por um lado, o governo anunciava o projeto como sendo uma iniciativa em relação a uma reforma educacional no Estado, por outro, provocou inúmeras discussões e críticas por parte daqueles que não acreditaram na adequação da racionalidade empresarial para a educação pública. À medida em que o GQTE foi sendo implantado nas escolas, essas críticas se aprofundaram. Os professores alegavam falta de material didático e recursos humanos para serem trabalhados a favor da qualidade do ensino e não se tinha, na realidade, muita clareza sobre em que consistia o projeto. Uma outra crítica apontada pelos professores era a questão dos baixos salários e as precárias condições de trabalho.

O GQTE, na verdade, é um subcomponente de um outro programa, o Pró-Qualidade, também da SEE/MG. O Pró-Qualidade foi o resultado de um acordo firmado entre o Banco Mundial e o governo de Minas Gerais, também em 1993, no qual foi negociado um financiamento para o ensino fundamental da rede pública estadual, com recursos na ordem de trezentos milhões de dólares. A metade desse valor foi financiada pelo Banco Mundial e a outra metade deveria ser investida pelo governo do estado. O Pró-Qualidade foi formulado durante o período do governo Hélio Garcia (1991-1994), que tinha como secretário da educação Walfrido dos Mares-Guia, e foi assumido pelo Governo Eduardo Azeredo (1995-1998).

O fato de o governo mineiro ter implantado algumas medidas que iam ao encontro das diretrizes do Banco Mundial contribuiu para que essa agência aprovasse o financiamento do Pró-Qualidade. Dentre as medidas implementadas, destacaram-se: a retomada do Ciclo Básico de Alfabetização; a criação do Programa de Avaliação da Escola Pública; a implantação da seleção competitiva interna a qual previa, em uma de suas etapas, a participação da

comunidade escolar no processo de escolha de seu dirigente; criação de colegiados escolares; maior autonomia escolar no sentido de descentralização de funções administrativas dos órgãos centrais e regionais de ensino para as escolas. Com efeito, essas medidas refletem, em grande parte, as orientações de ação estabelecidas pelo Banco Mundial não só para o Brasil, mas em nível mundial.

Um outro objetivo desse programa seria o de mudar a “cultura da repetência” por uma cultura de uma escola de qualidade, eficiente e produtiva, procurando provocar a diminuição dos índices de repetência, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental. Nessa perspectiva, o conceito de qualidade no ensino reduz-se à necessidade de vencer a evasão e a repetência, para se alcançar a universalização da educação básica. Essa universalização é aqui entendida não apenas como o acesso do aluno à escola, mas, também, como a garantia de sua permanência dentro dela.

No Pró-Qualidade estavam definidas cinco prioridades básicas:

1. Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola
2. Fortalecimento da direção da escola
3. Capacitação dos professores – Valorização do magistério
4. Avaliação do ensino
5. Integração do Estado com os Municípios

Tommasi (1996) mostra que, para atingir essas prioridades, o governo mineiro estabeleceu os seis subprojetos abaixo, que se subdividiram em componentes de ação específica visando a atingir a organização do sistema de ensino:

Subprojeto A: Fortalecimento da gestão do ensino educacional

Subprojeto B: Melhoria da infra-estrutura

Subprojeto C: Desenvolvimento do ensino

Subprojeto D: Fornecimento de materiais pedagógicos do ensino-aprendizagem

Subprojeto E: Reorganização do tempo escolar

A partir desses subprojetos as ações dentro do Pró-Qualidade passaram a focalizar aspectos como: implantação de sistemas de monitoramento e avaliação do desempenho de professores, alunos, níveis de aprendizagem; fortalecimento da gestão democrática; porém, agora mais claramente definida como uma gestão centrada na figura do diretor como líder e no planejamento do trabalho escolar sob a ótica do planejamento estratégico; fornecimento de equipamentos e materiais pedagógicos para as escolas; programas de treinamento para professores e gestores da escola e racionalização do tempo escolar.

A questão da avaliação, por sua vez, aparecia em diferentes momentos e níveis dentro do Pró-Qualidade: monitoramento do sistema, verificação dos níveis de aprendizagem, avaliação de desempenho, controle da efetividade dos programas de treinamento. Isso evidencia a centralidade desse aspecto no projeto. Os formuladores das políticas educacionais destacavam a avaliação tendo em vista, também, sua preocupação com a melhoria dos índices de promoção dos alunos, pois esses eram tomados como principais indicadores da melhoria da qualidade.

A tão propalada e almejada qualidade no ensino é, neste contexto, cada vez mais centrada na melhoria dos índices de aprovação dos alunos. Portanto, para promover a melhoria do ensino, seria necessário vencer a evasão e a repetência. Nessa perspectiva de análise, um dos argumentos que sustentavam as mudanças propostas no âmbito das políticas educacionais em Minas era o fato de que os gastos com alunos repetentes impediam a introdução de novas matrículas. Enfatizava-se, pois, a necessidade da liberação das vagas ocupadas pelos alunos repetentes para novos alunos. Para isso, era preciso desimpedir o fluxo escolar.

Esse interesse está bem claro no plano de implementação do Projeto Pró-Qualidade. Eis como o Secretário da Educação analisava o quadro:

Apenas no ensino público estadual de Minas Gerais, a repetência representa um desperdício de recursos da ordem de 200 milhões de dólares anuais, ou 25% de investimentos em educação realizados pelo Governo Estadual. Apenas a eliminação da repetência permitiria pagar ao magistério 17 salários anualmente, ao invés de 13, sem nenhum ônus adicional para os cofres públicos, pois estariam canalizados para os professores apenas o “desperdício”, isto é, os recursos jogados fora pela repetência. (...) Caso não houvesse repetência, não seria necessária a construção de novas salas de aula para os alunos de primeiro grau, a não ser para promover melhorias na rede física ou para atender a fluxos migratórios. O problema do ensino básico não é a inexistência de salas de aula, mas sim a baixa qualidade do ensino oferecido. (MINAS GERAIS, SEE)²

A partir dessas colocações do Secretário de Educação é possível perceber de forma mais evidente uma das dimensões do conceito de “qualidade do ensino”, como sendo aquela que permite aos alunos prosseguirem em seus estudos sem retenção durante o fluxo escolar. Essa idéia vai ao encontro de uma trajetória escolar ininterrupta. Já há algum tempo preocupações dessa ordem vinham sendo discutido não apenas no estado de Minas Gerais e, inclusive, alguns programas já haviam sido implementados nessa direção, até se chegar, efetivamente, à idéia de eliminação da seriação e adoção de um novo modelo de organização do tempo escolar, culminando nas propostas levariam à implantação dos chamados “Ciclos de Formação Básica”.

2.1 Promoção Automática e Ciclos na Educação: um pouco de história

De certa forma, as discussões sobre a organização do ensino por ciclos no Brasil surgiram, pela primeira vez, na defesa pela implantação da “promoção automática” nos anos 1950, no intuito de tentar resolver o problema da repetência

² Plano de Implementação: Projeto Pró-Qualidade (1994) p. 6

e evasão escolar. A preocupação com os altos índices de reprovação, superiores a 50% nas séries iniciais do ensino básico, levou à convocação pela UNESCO da Conferência Regional Latino-americana sobre a educação primária, realizada em Lima, capital do Peru, em 1956. Segundo Carvalho (2002), esse tema surgiu num contexto de exaltação de uma escola pública, universal e democrática. Antônio Almeida Júnior foi um dos delegados que representaram o Brasil nessa conferência e fez uma palestra, no mesmo ano, em Ribeirão Preto, intitulada “Repetência ou Promoção Automática”.

O conferencista chega a considerar a proposta de promoção automática mais adequada a um projeto de educação não-seletiva, que seja destinada a toda população. Para ele, a educação deveria ser encarada como um processo de individualização, isto é, o desenvolvimento da criança seria um fator natural na medida em que ela freqüentasse o ano, recebesse influências positivas do professor e do ambiente escolar. Encarada dessa forma, a educação primária teria outra concepção de promoção escolar, não cabendo, portanto reprovações. (Carvalho, 2002:27)

O caráter elitista da educação no Brasil, na época, fazia com que a insuficiência de vagas provocasse uma seletividade entre a demanda de alunos. Outro fator que influenciava nessa seletividade era a baixa capacidade do sistema em reter os alunos na escola, pois a reprovação na 1^a série provocava o desinteresse do aluno, que acabava abandonando a escola.

Outro autor que ergueu a bandeira da promoção automática no Brasil, em meados do século passado, foi Dante Moreira Leite que, servindo-se das teorias da pedagogia e psicologia buscava, na escola, uma mudança de postura. Ele tentou mostrar que os recursos de prêmio e castigo usados pela escola como método para o aluno conseguir o sucesso escolar mostravam-se inadequados sob o enfoque da psicologia e a prova disso era o alto índice de repetência.

Carvalho (2002) afirma que Dante Moreira Leite não se referia aos custos provocados ao governo pelo fracasso escolar. Sua preocupação estava voltada apenas às questões de ordem psicológicas e pedagógicas. O autor defendia um currículo que tivesse como ponto de partida para sua estruturação as necessidades, os interesses e a maturidade dos educandos, em especial das crianças de diferentes idades. Com a discussão da questão do currículo, Dante Moreira Leite já imaginava que mudanças dessa natureza implicariam em novos valores e provocaria alterações radicais na escola e, por isso, deveria haver discussão e participação dos professores nos processos de tomada de decisões sobre essas transformações.

Em 1970, foi desenvolvido um projeto pela SEE/MG, denominado *Sistema de Promoção por Avanços Progressivos*, que já se baseava no desenvolvimento das crianças e nas diferenças individuais, prevendo etapas progressivas de desenvolvimento. O Sistema de Promoção por Avanços Progressivos foi planejado para atuar sobre a formação de pessoal, adaptação de programas, assistência ao aluno, acompanhamento didático e reformulação do sistema de avaliação. Em relação à formação dos professores, o projeto tinha como objetivo buscar o conhecimento dos pressupostos psico-pedagógicos segundo as idéias de Piaget, de modo que os professores viessem a trabalhar as diferenças individuais dos alunos. Nesse sentido, a assistência ao aluno deveria ser individualizada, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, logo, a questão da avaliação também deveria ser diferenciada, pois deveria apontar para o reconhecimento das diferenças individuais. O rendimento dos alunos deveria ser considerado em relação ao progresso próprio de cada um, valorizando o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo e não apenas a provas finais, o que era característico do regime seriado. Para isso, o professor usava fichas de

acompanhamento com observação, exercícios e testes psicológicos, além de preenchimento de fichas auto-avaliativas pelos alunos.

Em 1978, a SEE/MG implantou o *Projeto Alfa* com o mesmo objetivo dos Sistema de Promoção por Avanços Progressivos, ou seja, diminuir o índice de reprovação, reduzir o número de evasão e melhorar a eficiência do ensino.

Além de objetivos comuns, essas ações da SEE/MG tinham como característica similar a centralidade da preocupação com treinamento de professores e assistência aos alunos, sendo que não houve uma reestruturação no tempo escolar ou no funcionamento da escola.

Outra proposta de organização do ensino diferenciada do regime em série surgiu mais efetivamente em meados da década de 1980. A idéia de reestruturação efetivou-se em 1983, com a criação do *Ciclo Básico de Alfabetização* e sua implantação em todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais, em 1985, por meio da Resolução nº 5231/84 da SEE/MG. A autorização para sua implantação foi dada pela Resolução da SEE/MG nº 322/85 e pelo Parecer 98/95 do CEE/MG, por um período de quatro anos.

Esse projeto, segundo a SEE/MG, foi fruto de várias discussões realizadas no Primeiro Congresso Mineiro de Educação.

Essa iniciativa veio ao encontro de desejos e reivindicações dos próprios professores e especialistas em educação. No Congresso Mineiro de Educação, em 1983, ficou claro que o tempo de aprendizagem do aluno muitas vezes não correspondia ao tempo da escola. O regime seriado na fase de alfabetização foi apontado como um dos grandes obstáculos na trajetória escolar, um entrave na permanência do aluno no processo e, consequentemente, um dos agravos do peso nas taxas de repetência/evasão e de abandono da escola, logo no início da escolarização. (MINAS GERAIS. Conheça o CBA, 1997a: 2)

Em Minas Gerais, o CME é lembrado, em vários documentos em relação à educação ao longo das décadas de 80 e 90, pelas diferentes administrações, como sendo um marco de diversas mudanças que ocorreram na rede estadual de ensino. O então governador do estado mineiro, Hélio Garcia (1983-1986), colocou em prática o CBA, como diretriz expressa no Plano Mineiro de Educação 1985/1987, através da resolução nº 5231 de 06/12/84.

Na experiência inicial de 1983, o CBA correspondia ao período da 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental num só bloco, com o objetivo de possibilitar ao aluno a aquisição gradativa dos conhecimentos e habilidades necessárias para ser promovido para a 3^a série, conforme Oliveira (2000). É possível perceber nas bases dos princípios do CBA uma concepção de alfabetização mais ampliada, que ultrapassava a simples aquisição de mecanismos de leitura e de escrita. No Brasil, estavam esverescentes as discussões acerca dessa visão mais ampla sobre a alfabetização influenciadas pelas pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro, baseadas na teoria piagetiana, enfatizando os processos de aquisição de leitura e escrita pela educando, conhecida como teoria construtivista. Essas idéias vinham sendo desenvolvidas na tentativa de compreender melhor o processo de construção da escrita, sugerindo que fosse dado um tempo maior para que essa aquisição fosse processada de forma mais natural, com vistas a respeitar o ritmo de aprendizagem da criança.

O CBA, portanto, propunha a garantia do domínio da leitura e da escrita em um período maior de tempo. Assim, as duas séries do Ensino Fundamental foram integradas num só bloco. Somente no final do segundo ano do ciclo, seriam tomadas as decisões relativas à aprovação ou reaprovação do aluno.

Com a mudança de gestão administrativa no Estado, o governador Newton Cardoso (1987-1990) não permitiu a continuidade da proposta do

governo anterior, voltando-se ao regime seriado nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental. Algumas escolas mantiveram em funcionamento o CBA, mas sem nenhum estímulo por parte da SEE, nem políticas efetivas implementadas. Com o retorno do governador Hélio Garcia (1991-1994), em 1991, o CBA foi retomado nos termos da Resolução nº 6806/91, porém, com objetivos um pouco diferentes. Segundo os gestores da política educacional, o CBA tinha, agora, a finalidade de promover a luta pela democratização das relações de trabalho na escola, além de aumentar o tempo de ensino-aprendizagem para fazer com que a alfabetização atendesse aos ritmos e necessidades próprios de cada criança, num tempo flexível, num processo contínuo.

2.2 O Regime de Ciclos no Contexto do GQTE: do CBA aos Ciclos de Formação Básica

Ainda em 1991, foram formuladas as diretrizes políticas do CBA pela Secretaria Estadual de Educação que foram estabelecidas em 1992. A SEE/MG afirmava estar preocupada em formar melhor o professor e dar a ele subsídios para compreender o objetivo do CBA buscando, assim, resolver o problema da baixa qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. O então Secretário de Educação, Walfredo dos Mares-Guia, anunciava estar preocupado com a promoção da qualidade da educação, pois esse era o objetivo central do Pró-Qualidade.

Em 1994, a SEE/MG reuniu técnicos representantes de todos os órgãos regionais de ensino (SREs e DREs) para sondar como se encontrava o trabalho com o CBA. Em 1995, o novo Governador do Estado, Eduardo Azeredo (1995-1998), assume o cargo tendo como Vice-Governador o ex-Secretário da

Educação, Walfrido dos Mares-Guia, dando, então, continuidade às propostas educacionais do governo anterior. Em 1995 e 1996, foram elaborados documentos, realizados seminários, encontros, palestras, visitas às SREs e escolas e programas na TV Interativa para que os professores e técnicos do ensino pudessem ter o entendimento correto da proposta, visto que, por meio da sondagem mencionada anteriormente, foi percebido pela SEE/MG que o CBA, na prática, estava bem distante da filosofia proposta. Uma das principais dificuldades apontadas, para a efetiva aplicação do CBA era a falta de conhecimento da proposta por parte dos profissionais da educação e comunidade escolar.

Nossa contribuição, neste momento, é no sentido de esclarecer algumas dúvidas que estão surgindo a respeito da ampliação do Ciclo Básico de Alfabetização. Fala-se, por exemplo, que a Secretaria 'procurou um jeito de empurrar os alunos, promovê-los automaticamente sem saberem ler e escrever, camuflar o fracasso e a repetência, etc.' Julgamos que tal tipo de crítica reflete uma certa dificuldade de compreensão das implicações subjacentes à mudança de organização da escolaridade e do processo de construção do conhecimento em ciclo, na fase de alfabetização, bem como o seu impacto na escola como um todo, principalmente na sala de aula e na vida do aluno. (MINAS GERAIS, Conheça o CBA, 1997a: 4)

Em 1997, o CBA passou a articular as três primeiras séries do Ensino Fundamental, nos termos da Resolução nº 7915, publicada em 20 de dezembro de 1996. Os documentos oficiais (MINAS GERAIS, 1997a, 1997b, 1997c) indicam a influência de todo um referencial teórico que traz as marcas de autores como Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Vigotsky, Wallon, entre outros, dentro de uma visão construtivista dos processos de ensino e de aprendizagem.

Um destaque especial foi dado à avaliação que, segundo os documentos, deveria ocorrer ao longo do processo de alfabetização, com o objetivo de detectar falhas no processo de aprendizagem, a fim de assegurar novas oportunidades ao aluno, durante um estudo recuperatório.

Ainda em 1997, num contexto de maior abertura e flexibilidade na implementação de mudanças nas políticas educacionais, o governo de Minas Gerais deu continuidade às reformas nessa área, implantando, por meio da Resolução da SEE/MG nº 8086/97, a progressão continuada por meio dos Ciclos de Formação Básica. Segundo a SEE/MG, o regime seriado se apresentava por estruturas excludentes e seletivas, fazendo-se necessário uma intervenção nesse sistema que produzia a exclusão e altos índices de fracasso escolar em grande parte dos alunos que ingressavam nas escolas públicas.

A partir de 1998, em caráter obrigatório para todas as escolas da rede estadual de ensino, entrou em vigor a reorganização dos tempos escolares previsto na Resolução 8086/97.

Art. 1 - Fica instituído nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, o regime de progressão continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos.

Art. 2 - O regime de progressão continuada se organizará em dois ciclos, o primeiro abrangendo os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e, o segundo, os quatro anos finais. (MINAS GERAIS, Resolução 8086, 1997)

Ao mesmo tempo em que esses atos normativos e mudanças foram sendo preparados e implementados, vários documentos e instruções eram divulgados pela SEE/MG.

A Instrução nº 001, de 16 de julho de 1997 da SEE/MG, já afirmava que a avaliação da aprendizagem, compatível com a organização curricular por Ciclos de Formação e com o princípio da progressão continuada, deveria ter as seguintes características: contínua e processual; dinâmica e participativa; diagnóstica e investigativa. Segundo essa Instrução, isso significaria uma mudança na prática avaliativa do professor que não apresentasse essas características. O professor deveria, assim, ver a avaliação como um processo para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, da aquisição de competências e habilidades necessárias à sua formação, e, ainda, que a avaliação também deveria

ser um processo para verificar a eficácia do trabalho docente, permitindo corrigir e rever ações em busca de uma adequação necessária ao ritmo do aluno.

Esse documento afirmava, também, que essas características da avaliação deveriam significar “para o aluno” que o momento da avaliação deve ser de aprendizado, na medida em que propiciasse a tomada de consciência, por parte dele, dos seus progressos e dificuldades. Por sua vez, “para os pais” a avaliação significaria o acesso a informações sobre os processos vividos pelos filhos na escola, de modo a sensibilizar a família para um trabalho educativo em conjunto com a escola.

A Instrução SEE/MG nº 001/97 apresenta ainda, a título de orientação, alguns subsídios que visavam auxiliar a organização do trabalho escolar assentados no seguinte princípio: *o conhecimento é um processo de construções sucessivas e o aprender é um fenômeno que varia de pessoa para pessoa*. Portanto, a organização administrativa, pedagógica e o processo de avaliação deveriam ser planejados em função do progresso do aluno.

Essa Instrução menciona também, a necessidade do professor conhecer melhor seus alunos, o que poderia ser feito em dois momentos: o primeiro, ao consultar os relatórios preenchidos pelos professores dos anos anteriores, e o segundo, por meio de uma avaliação diagnóstica feita pelos alunos nas primeiras aulas.

De acordo com esse documento,

O processo de avaliação, para efeito de organização escolar, tanto pedagógica quanto administrativa, deve considerar os conteúdos e o tempo escolar. Porém, é importante enfatizar que não se pode exigir que todos os alunos desenvolvam as mesmas habilidades cognitivas a partir dos mesmos conteúdos e dentro do mesmo período de tempo. Ritmo, tempo e maneira de aprender são próprio de cada indivíduo – portanto, é necessário que o processo de avaliação seja capaz de distinguir as diferenças que se apresentam em classe e prover o professor de informações que lhe permitam, a cada momento, conhecer as necessidades dos alunos e os processos já alcançados. (...) Essa perspectiva deve mudar o olhar do professor ao avaliar, fazendo com que amplie suas próprias possibilidades de conhecimento sobre seus

alunos, de forma global, abrangendo o domínio das informações, o domínio cognitivo e o domínio das atitudes. (MINAS GERAIS, Instrução 001/97)

Os instrumentos e situações de avaliação poderiam ser os mais variados: *individuais, em duplas, em grupos, escritos, orais, trabalhos, provas, pesquisas, entre outros, pois, todas as atividades de ensino podem ser usadas para avaliar.* O importante é que o professor saiba *observar, interpretar, investigar, buscando acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno e identificar os indicadores do seu progresso.* Os resultados das avaliações, por sua vez, poderiam ser declarados por meio de notas, conceitos, observações, gráficos, entre outros, pois nenhuma dessas formas pode deixar de ser avaliada pelo professor e de ser um momento de reflexão para o aluno, dando a ele a oportunidade de rever e refazer suas conclusões. Nesse sentido, a avaliação se constituiria num momento de aprendizagem e tomada de consciência.

Notas e conceitos devem ser ressignificados, constituindo uma referência para o aluno e perdendo o caráter de registro definitivo e definidor da vida do aluno. É importante destacar que a avaliação não tem caráter cumulativo, isto é, as notas que vierem a ser atribuídas a cada aluno, ao longo do ano, não devem ser somadas ao final do ano. Cada nota tem valor e significados restritos, informando sobre o desempenho ou "estado de conhecimento" do aluno no momento de cada avaliação ou prova. (MINAS GERAIS, Instrução 001/97)

Em relação ao registro do progresso do aluno, poderia ser feito através de boletim, desde que contivesse as informações sobre o desenvolvimento do educando. Foi recomendado que os registros fossem feitos de forma qualitativa para possibilitar ao próprio aluno e à sua família, refletir sobre as informações, analisar as evoluções das aprendizagens, identificar as dificuldades, se organizando para assegurar o sucesso escolar e se sentindo também responsável por ele.

A instrução nº 003, de 30 de dezembro de 1998 da SEE/MG, também faz referência à avaliação, orientando sobre a elaboração da Ficha de

Acompanhamento do Aluno, que deveria ser um instrumento de registro do processo educativo vivenciado durante o ciclo. Essa ficha teria o objetivo de indicar dificuldades e os progressos apresentadas pelo aluno, possibilitando a visualização do seu desenvolvimento, bem como, informar à família sobre o processo educacional vivido pelo educando na escola, sensibilizando-a para um trabalho educativo continuado no ambiente familiar. Desse modo, os registros deveriam considerar a necessidade de uma abordagem global do aluno, ou seja, o desempenho do discente deveria ser analisado em função das competências básicas a serem desenvolvidas nesse período.

A forma de se avaliar o desenvolvimento dessas competências básicas vai ser o grande diferencial do processo de avaliação nos ciclos de aprendizagem, porque nesse caso, o importante não é apenas o domínio dos conteúdos, mas a maneira como o aluno se transforma pela mediação entre esses conteúdos. (MINAS GERAIS, Instrução 003/98)

Em 1998, um novo manual com o título *A Questão da Avaliação nos Ciclos de Formação Básica: plano de estudo sobre a avaliação da aprendizagem*, foi elaborado e distribuído pela SEE/MG que procurava esclarecer os fundamentos epistemológicos e pedagógicos dos instrumentos legais normativos em relação à implantação da progressão continuada por meio dos ciclos de formação. Esse documento dizia que a concepção da avaliação da aprendizagem nesse contexto citado se fundamenta nos princípios da teoria construtivista e para tanto, a SEE/MG se baseia em autores como Emilia Ferreiro, Jean Piaget e César Coll.

O construtivismo é, hoje, amplamente reconhecido como a mais influente tendência e a mais rica fonte de inspiração para inovações na área educacional. A idéia de que o conhecimento é algo que resulta do esforço de elaboração pelo próprio aluno tornou-se um lugar comum entre os educadores, embora as implicações pedagógicas desse fato não tenham sido ainda suficientemente exploradas. (SEE, 1998: 18)

Assim, era ressaltado que conhecer, na perspectiva construtivista, é sempre um ato de interpretação, porque conhecer é sempre assimilar algo às nossas estruturas cognitivas, modificando-as, se necessário. Ou seja, conhecer é atribuir significados, pois essas estruturas assimiladoras funcionam como sistemas de significações que não estão prontas desde o início, não são pré-formadas ou tomadas como algo *a priori*. Além disso, segundo essa teoria do conhecimento, o que permite ao sujeito a construção das suas estruturas mentais é sua interação com o meio físico, sócio-histórico e cultural, ou seja, a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento.

Os conhecimentos prévios dos alunos devem, portanto, ser vistos como ponto de partida para novas aprendizagens e condição necessária para os progressos posteriores. Ademais, o processo de mudança conceitual não deve ser entendido como simples troca de conceitos, mas como reestruturação do antigo saber, que se transforma em um “novo” saber. Isso não significa que se deve abandonar as idéias antigas, pois, essas podem ser utilizadas pelo sujeito, em função do contexto e das circunstâncias da vida. Com isso, os indivíduos são portadores de múltiplos olhares sobre o mundo.

No contexto, pois, das diretrizes expressas no manual em análise, o progresso da mudança conceitual se reconhece pelo equilíbrio cada vez maior do sistema cognitivo.

Princípios como esses conduziriam a um conceito de aprendizagem significativa, no qual *aprender é atribuir significado* e esses são construídos ou assimilados ao conhecimento que já possuímos. Por isso, o que o aluno aprende nem sempre coincide com o que o professor “pensa” que ensinou, pois o professor e o aluno têm percepções diferentes da atividade concreta. A aceitação do conceito de aprendizagem significativa mudaria substancialmente na maneira de considerar o processo de ensino-aprendizagem.

Um último aspecto a ser ressaltado no manual *A Questão da Avaliação nos Ciclos de Formação Básica: plano de estudo sobre a avaliação da aprendizagem* refere-se à discussão sobre a avaliação. De acordo com as diretrizes ali delineadas, a avaliação, dentro da lógica da organização em ciclos, deve se consistir numa análise do processo de desenvolvimento, isto é, na análise da sensibilidade do aluno ao ensino. O professor deve saber reconhecer as diferenças e saber lidar com elas, conseguir conviver com múltiplos interesses, distintos pontos de vista e diferentes ritmos de aprendizagem. Essa exigência aponta para a formação de profissionais com capacidade de decisão frente a situações complexas, com senso de responsabilidade, autonomia, autoconfiança, espírito crítico e grande capacidade de comunicação. Ele deve conhecer seus alunos e ter a sensibilidade de perceber mudanças, bem como compromisso com o desenvolvimento de seus alunos. Precisa saber como se dá o processo de aprendizagem, e ainda, ter clareza sobre aquilo que vai ensinar e como deve ensinar. A avaliação não deve, assim, privilegiar o mero domínio dos conteúdos, mas sim, centrar-se na dinâmica do desenvolvimento:

É inadmissível que a avaliação seja utilizada como instrumento de coação, de repressão, de punição ou, então, como meio de impor ordem ou disciplina em classe. (...) Não basta mais capacitar os professores apenas para elaborar boas provas, por mais bem construída que sejam, assim como não basta aplicar provas mais freqüentes ou distribuir os “pontos” de uma forma mais equilibrada e justa para que o sistema de avaliação escolar passe a dar respostas que a nova realidade demanda. O que é preciso é considerar a questão da aprendizagem de um modo inteiramente novo, de modo a torná-lo um instrumento de conhecimento dos alunos, das suas diferenças e semelhanças, das suas qualidades, interesses e necessidades bem como da eficácia do trabalho educativo que se realiza na sala de aula. (...) Não é justificável que o professor continue a acreditar que a soma das várias notas obtidas ao longo do ano possa constituir uma base de informações suficientes e seguras para que possa decidir, com tranquilidade e confiança pela reprovação ou promoção de seus alunos. (...) Não se trata mais de aprovar ou reprovar os alunos, mas criar as condições para o pleno desenvolvimento e tornar a experiência escolar uma oportunidade para aprendizagens reais e significativas. (SEB, 1998: 12,14)

Um outro documento que deve ser salientado, nesse período é a Resolução nº 012, de 27 de janeiro de 1999, que considera a importância da organização escolar em ciclos como forma de garantir o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos cognitivo, social, afetivo, psicológico e emocional, no intuito de promover o sucesso escolar. A avaliação deve ter, segundo o documento, um significado qualitativo, sistemático e diagnóstico como instrumento para a progressão continuada com aprendizagem. O documento considera também, a necessidade de se substituir a cultura da reprovação pela cultura da progressão continuada da aprendizagem, com sucesso.

Segundo Oliveira (2000), apesar de tantas mudanças na tentativa de combater os altos índices de repetência na rede estadual de Minas Gerais, a realidade vem demonstrar que os objetivos dos programas não lograram os melhores retornos. A permanência dos elevados níveis de reprovação evidencia o pouco impacto que as “medidas indiretas” tomadas nessa direção tiveram. Segundo a SEE/MG, tanto a implantação do CBA quanto da GQTE e do Pró-Qualidade tentaram convencer os professores da importância de mudança de comportamento no que diz respeito à repetência, uma vez que ela trazia prejuízos não só para os alunos, mas também para os professores e para a escola.

Com a obrigatoriedade de adesão das escolas da rede estadual de ensino ao regime de ciclos, a SEE/MG tentou forçar a redução das taxas de repetência, numa atitude mais radical, provocando um certo antagonismo entre os professores. Grande parte dos profissionais da educação mostrou-se insatisfeita com a medida, recebendo-a com resistência, considerando precipitada e imprudente a ação da Secretaria. Alguns docentes alegaram falta de preparação, de discussões e de entendimento da proposta que, certamente, exigiria mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e também nas condições de funcionamento bem como nas relações de trabalho na escola.

Baseado nos instrumentos legais normativos e seus fundamentos podemos concluir que a proposta dos ciclos de formação básica e suas diretrizes sinalizam para uma concepção de avaliação formativa, diagnóstica, inclusiva, emancipatória, ou seja, aquela dentro de uma visão não-conservadora.

2.3 A Escola Sagarana e os Ciclos de Formação Básica

Em janeiro de 1999, Itamar Franco (1999-2002) assumiu o governo do Estado, comprometendo-se a

construir um Sistema Mineiro de Educação que se identificasse com os interesses do estado - com identidade própria, que atendesse a todos os mineiros, respeitando as diversidades regionais e democratizando as oportunidades para todos - com as exigências do mercado, da mundialização da economia, dos avanços da tecnologia, da cidadania e da formação global do ser humano. (Minas Gerais: Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança: 13)

Ainda em 1999, a SEE/MG lançou o Plano de Educação do governo empossado o qual foi denominado *Escola Sagarana* que objetivava, segundo seus gestores, uma escola com qualidade, preocupada com a educação integral do aluno, consolidada como democrática, com a participação da comunidade. A escola deveria trabalhar sob o lema: **Educação para a vida com dignidade e esperança**, preconizando que a educação deveria ser vista sob uma outra ótica que a colocasse a serviço da coesão social e da participação democrática. Ou seja, a educação deveria passar por um processo de planejamento que envolvesse a administração da escola, os professores, os alunos, a comunidade e os organismos oficiais, estando voltada para a formação integral do ser humano.

O termo *Sagarana* foi criado pelo mineiro João Guimarães Rosa, em 1946, para denominar seu primeiro livro. É um hibridismo, resultado da união do radical germânico SAGA- significando história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos com -RANA, que tem origem tupi e representa “a idéia de”, a “maneira de”. Segundo o governo, esse termo foi escolhido para representar os objetivos da proposta, pois por meio dele, define-se a identidade e as raízes do povo mineiro e por meio da expressão *Escola Sagarana*, o governo afirmava propor uma política de educação, por intermédio de programas e projetos pautados nos princípios de democracia e de participação coletiva, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola, bem como garantir uma educação de qualidade. Delineava-se, assim, a proposta de se construir o denominado Sistema Mineiro de Educação, com identidade própria, que atendesse a todos os mineiros, respeitando as diversidades regionais e democratizando as oportunidades para todos.

Nesse contexto, a escola que se propunha implantar no Estado deveria ser, segundo as diretrizes oficiais,

(...) uma escola que tenha compromisso real com o sucesso do aluno, com a aprendizagem, com a formação do cidadão, preparado para a vida, para lutar por seu crescimento pessoal, profissional e humano, crítico, participativo, com condições de intervir na realidade e transformá-la no sentido da promoção do bem-estar social.
(MINAS GERAIS, *Lições de Minas*, vol III, 1999:6)

Por sua vez, baseado na insatisfação dos professores em relação à implantação da progressão continuada e no reconhecimento de que os profissionais do Estado não tiveram uma compreensão das mudanças e nem conscientização da necessidade delas, a SEE/MG criou uma nova alternativa, por meio da Resolução 12/99, que delegava às escolas da rede estadual a

competência para definir a forma de organização do Ensino Fundamental. Segundo essa Resolução,

O Secretário da Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, tendo em vista o que dispõem a Constituição Federal, a Constituição do Estado de Minas Gerais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes Curriculares Nacionais e considerando:

- *a necessidade de se substituir a cultura da reprovação pela cultura da progressão continuada da aprendizagem com sucesso; resolve:*

Art. 1 – Atribuir à escola, para o exercício do ano letivo de 1999, a responsabilidade de reexaminar a forma de organização do Ensino Fundamental adotada, realizando para tanto amplo debate com a comunidade escolar.

1 – As possibilidades de organização do Ensino Fundamental incluem ciclos, fases, períodos semestrais, séries ou outra.

2 – A Secretaria de Estado da Educação promoverá e coordenará, durante o ano de 1999, a discussão no sistema de ensino, garantindo às escolas, as condições necessárias para que façam a sua opção pedagógica. (MINAS GERAIS, Resolução 12, 1999)

Segundo os gestores da SEE/MG, os próprios professores que participaram da implantação dos ciclos em regime de progressão continuada, no ano anterior, deveriam agora discutir, dentro de sua escola, suas condições próprias, seus níveis de capacitação e o desejo de trabalhar com a nova proposta, ou não, ficando livres para essa escolha. Representantes de cada escola deveriam, então, se reunir com outros representantes regionais, distribuídos em seis pólos dentro do estado – Vale do Aço, Sul de Minas, Norte de Minas, Zona da Mata, Triângulo Mineiro e Belo Horizonte. E, a partir dessas discussões, definiu-se que cada escola deveria decidir sobre a forma de organizar o tempo escolar, a partir do ano de 2000, de acordo com a melhor adequação à sua realidade.

Ao longo desse processo, o governo mineiro reafirmava a necessidade de mudanças que garantissem a permanência do aluno na escola, mediante um ensino de qualidade e para isso, seria fundamental a reorganização do tempo escolar, de modo que as escolas passassem do regime seriado para o regime de

Ciclos de Formação. Vários documentos³, encontros de formação foram produzidos de modo a reafirmar esses princípios e em 20 de janeiro de 2000, por meio da Resolução nº 006, a SEE/MG propôs a organização do ensino fundamental dividida em três ciclos: Básico, Intermediário e Avançado, e não mais em dois, como determinava a resolução 8086/97. Nessa mesma resolução eram considerados outros dois aspectos importantes: o primeiro refere-se à importância do currículo estar voltado para o estudo de temas transversais e atividades interdisciplinares. No artigo 6, tem-se que *a implementação do currículo deve favorecer as atividades interdisciplinares e o estudo de temas transversais, de modo a relacionar conteúdos de aprendizagem com a formação de valores sociais e éticos.* (MINAS GERAIS, Resolução 006/2000).

O segundo refere-se à previsão de que os professores deveriam reunir-se, no mínimo, quinzenalmente, por duas horas consecutivas, para avaliação coletiva do trabalho pedagógico em cada ciclo e que a SEE/MG deveria desenvolver programas de capacitação específica para os profissionais das escolas organizadas em ciclos.

Segundo o fascículo *Tempo Escolar: hora de refletir e pensar*, no Ciclo Básico, devem ser assistidas as crianças de 7 a 9 anos. De acordo com as orientações da SEE, é muito importante que, no início desse período, os professores façam um levantamento a respeito de tudo que as crianças já sabem, pois, toda criança traz consigo uma experiência individual. Ela é portadora de um conjunto de conhecimentos, comportamentos e valores que foram construídos e assimilados em sua vida, independentemente da escola. São conhecimentos que ela recebeu e recebe no ambiente em que vive, de sua família, dos meios de comunicação, entre outros. Essa experiência pessoal expressa os valores de cada

³ Dentre os documentos produzidos, destaca-se a Coleção de Lições de Minas, publicada em três fascículos, sendo um deles constituído de três textos que abordam, exclusiva e favoravelmente, questões referentes à organização do tempo escolar (*Tempo Escolar: hora de refletir e pensar*)

criança, ao mesmo tempo em que pode ser compartilhada com seus colegas para que eles aprendam diferentes experiências uns com os outros, estimulando-os a desenvolverem a consciência de um saber coletivo e cooperativo. Isso pode ser visto como uma avaliação, não no sentido de valer uma nota, mas, sim, de orientação ao professor no desenvolvimento do seu trabalho, observando o que deve ser estimulado e o que deve ser corrigido. Um dos conhecimentos que deve ser aprendido, nesse período, pelos alunos, é a alfabetização, porém, ela não seria a atividade mais importante. Devem ser oferecidas, às crianças, atividades progressivas e de forma natural, para que elas possam ir incorporando habilidades para a leitura, sem provocar exaustão. Outras atividades também devem ser estimuladas, como: a fala, o desenvolvimento da percepção sensorial, conhecimentos de como funciona a natureza, cuidados com a higiene pessoal, desenvolvimento de atividades de desenho, pintura, música, dança, gosto pela leitura e ouvir histórias, estímulo a relatos e discussões orais, organização e respeito às regras, etc. Tudo isso a fim de promover o desenvolvimento humano, não se esquecendo de favorecer o desenvolvimento do próprio conceito de identidade.

Quanto ao Ciclo Intermediário, devem ser atendidas as crianças de 10 a 12 anos. Muitas atividades trabalhadas no Ciclo Básico devem ser encaminhadas para o Ciclo Intermediário, levando-se em consideração que, nessa idade, as crianças já se encontram em um processo intelectual que lhes permite trabalhar com conceitos de maior nível de abstração e que poderiam ser direcionados para estudos específicos. A História, a Geografia, a Matemática, como os demais componentes curriculares devem ser relacionados com o cotidiano do educando. Além disso, toda aprendizagem deve partir das necessidades do aprendiz, no que se refere à formação do ser humano integral, sob os aspectos físicos, psíquicos, intelectuais e morais.

No Ciclo Avançado, devem ser atendidos os adolescentes de 13 e 14 anos. Os alunos, em tese, já contam com um sazonamento psíquico, intelectual, moral e social bem desenvolvido. Nesse período, o aluno deve ser estimulado a produzir textos, analisando e discutindo suas próprias experiências e vivências em seus aspectos culturais, científicos, sociais e políticos em geral. Também devem ser explorados leitura e crítica de fatos e informações divulgados em jornais, revistas e meios de comunicação em geral, no que diz respeito a conflitos raciais, religiosos, políticos, etc. Os estudantes devem ser incitados a buscar razões, argumentar e defender o próprio ponto de vista, bem como compreender a importância do conhecimento científico e tecnológico. Eles devem ser preparados para entender as razões da organização social e política, bem como compreender como se dá a produção das regras sociais e morais e o porquê delas, para que possam, mais tarde, participar efetivamente da vida pública e se tornar cidadãos que saibam conviver, compartilhar, cooperar, com uma visão mais ampla da sociedade.

Por último, a Resolução 151/2001 previa que as atividades curriculares deveriam ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e os programas em vigor na rede estadual, porém, caberia à escola orientar a implementação do currículo de forma que fossem respeitados os diferentes ritmos dos alunos, levando em consideração suas experiências e conhecimentos já acumulados, assegurando a progressão continuada. Esse documento também afirmava que o processo de avaliação do desenvolvimento do aluno deveria ser realizado de acordo com a proposta pedagógica da escola, garantido as informações e registros sobre o desempenho do aluno em relação aos objetivos do currículo em vigor e a observância às flexibilizações e adaptações curriculares em respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Pode-se perceber que o regime de ciclos, de acordo com a proposta da SEE/MG, em seus vários momentos, se apóia numa visão da aprendizagem entendida como resultado das experiências culturais dos alunos. Dessa forma, o professor deveria considerar a bagagem sócio-cultural do aluno e intervir, didaticamente, dependendo do nível e do ritmo de aprendizagem do mesmo.

A “nova” organização do tempo escolar implicaria na introdução de tempos mais longos de formação para o aluno, do que os do regime seriado. Isso deveria resultar na implantação de ações educativas que trabalhassem essencialmente com intervenções pedagógicas que auxiliassem os processos de aprendizagem, garantindo a aquisição de conhecimentos e competências satisfatórios. O ensino no regime de ciclos deveria, portanto, supor um avanço de aprendizagem, ou seja, uma progressão. Dentro dessa visão, o professor precisaria ser capaz de criar uma diversidade de estratégias apropriadas às particularidades dos diferentes níveis e ritmos de rendimentos que os alunos possuem.

Mais uma vez, as novas exigências trazidas pelos Ciclos imporiaiam uma reestruturação da prática educativa que privilegiasse o processo de aprendizagem do aluno e não apenas os resultados dela. Para que isso acontecesse, as interferências e ações dos professores sobre o processo deveriam estar a favor da aprendizagem, num processo contínuo, progressivo e cumulativo, que garantisse o avanço permanente do educando. Além disso, essa reestruturação da prática educativa implicaria, também, uma concepção de avaliação dentro de uma abordagem mais formativa, diferente de uma concepção de avaliação baseada em princípios de classificação por meio de notas ou conceitos, num simples ato de mensuração ou de comparação entre os alunos, ou seja, uma avaliação para além das práticas e concepções conservadoras.

Ressalte-se, ainda, elementos de continuidade, no governo de Minas, de vários princípios presentes, também, no contexto do GQTE. Avaliamos que as mudanças introduzidas na era Itamar (1999-2002) não alteraram, substancialmente, as políticas implementadas nos governos anteriores. É interessante notar que os objetivos do Pró-Qualidade aparecem consubstanciados no Plano Mineiro de Educação, formulado pelo Governo de Itamar Franco, da mesma forma que apareciam também, nas prioridades da SEE/MG no ano da resolução da implantação dos Ciclos Básicos de Formação, em 1997.

Prioridades Básicas do Pró-Qualidade (1993)	Prioridades da SEE/MG (1997)	Plano Mineiro de Educação – Escola Sagarana (1999)
1. Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola	1. Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola	Valorização da escola, ampliando seu espaço de decisão, fortalecendo sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira , para que implemente proposta pedagógica comprometida com o sucesso do aluno, dentro do princípio de democratização do sistema educacional
2. Fortalecimento da gestão escolar	2. Fortalecimento da direção da escola	Garantia da prática da gestão democrática das escolas , com valorização do colegiado e respeito ao interesse da comunidade escolar e dos que vivem em torno da escola
3. Capacitação dos professores	3. Valorização do magistério	Capacitação, desenvolvimento e valorização dos profissionais do magistério em todos os níveis e modalidades do ensino
4. Avaliação do ensino	4. Avaliação do ensino	Avaliação da qualidade do ensino , mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas
5. Integração do Estado com os Municípios	5. Cooperação entre Estado e Municípios	Criação, na âmbito do Sistema Mineiro de Educação de mecanismos definidores do regime de cooperação entre estado e municípios , contemplando necessariamente atividades de avaliação, de acompanhamento dos componentes do Sistema
(MINAS GERAIS, 1994)	(MINAS GERAIS, 1997a:11)	(MINAS GERAIS, 1999d)

Ressalte-se, ainda, elementos de continuidade, no governo de Minas, de vários princípios presentes, também, no contexto do GQTE. Avaliamos que as mudanças introduzidas na era Itamar (1999-2002) não alteraram, substancialmente, as políticas implementadas nos governos anteriores. É interessante notar que os objetivos do Pró-Qualidade aparecem consubstanciados no Plano Mineiro de Educação, formulado pelo Governo de Itamar Franco, da mesma forma que apareciam também, nas prioridades da SEE/MG no ano da resolução da implantação dos Ciclos Básicos de Formação, em 1997.

Prioridades Básicas do Pró-Qualidade (1993)	Prioridades da SEE/MG (1997)	Plano Mineiro de Educação – Escola Sagarana (1999)
1. Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola	1. Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola	Valorização da escola, ampliando seu espaço de decisão, fortalecendo sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira , para que implemente proposta pedagógica comprometida com o sucesso do aluno, dentro do princípio de democratização do sistema educacional
2. Fortalecimento da gestão escolar	2. Fortalecimento da direção da escola	Garantia da prática da gestão democrática das escolas , com valorização do colegiado e respeito ao interesse da comunidade escolar e dos que vivem em torno da escola
3. Capacitação dos professores	3. Valorização do magistério	Capacitação, desenvolvimento e valorização dos profissionais do magistério em todos os níveis e modalidades do ensino
4. Avaliação do ensino	4. Avaliação do ensino	Avaliação da qualidade do ensino , mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas
5. Integração do Estado com os Municípios	5. Cooperação entre Estado e Municípios	Criação, na âmbito do Sistema Mineiro de Educação de mecanismos definidores do regime de cooperação entre estado e municípios , contemplando necessariamente atividades de avaliação, de acompanhamento dos componentes do Sistema
(MINAS GERAIS, 1994)	(MINAS GERAIS, 1997a:11)	(MINAS GERAIS, 1999d)

Além desses elementos, essa continuidade pode ser apreendida, também, quando da manutenção de várias negociações de financiamentos junto ao Banco Mundial. Para Márques (2000:31), *as categorias indicativas de continuidade e rupturas são expressas num hibridismo de tradicionalismo e vanguardismo.*

Todavia, para uma compreensão ainda melhor dessas continuidades é fundamental situar as políticas educacionais das Gerais nos anos de 1990 no contexto das políticas sociais mais amplas e da própria ação do Banco Mundial nesse mesmo período.

Sobre isso, trataremos a seguir.

CAPÍTULO 3

POR ONDE CAMINHA A HUMANIDADE: SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NOS ANOS DE 1990

Neste capítulo, procuramos situar o contexto mais amplo que engendra as políticas educacionais na atualidade, inclusive as de Minas Gerais. Para tanto, analisamos as principais mudanças do papel e da organização do Estado a partir da hegemonia do ideário neoliberal e a participação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial.

As mudanças nas políticas educacionais nos anos de 1990 devem ser entendidas no âmbito da redefinição do papel do Estado e estão inseridas em transformações mais amplas, de ordens econômicas, sociais, culturais, dentre outras. Para entender o “novo” Estado, que é desencadeador das políticas educacionais, é preciso compreender alguns processos que compõem esse contexto.

O capitalismo vive uma crise estrutural e o neoliberalismo se apresenta como alternativa para superação dessa crise, tornando-se, portanto, ideologia própria dessa fase do capitalismo, de modo que suas particularidades sejam aceitas e incorporadas como único caminho possível. Ele reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos, reinventando o liberalismo, introduzindo propostas que, muitas vezes, dificultam sua própria identificação. Segundo Draibe (1994:86-88),

O neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante e principalmente composta por proposições práticas e no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, “reinventando” o liberalismo, introduzindo formulações e propostas

muito mais próximas do conservadorismo político. [...] Não há um corpo teórico neoliberal específico, capaz de distingui-lo de outras correntes de pensamento político. As “teorizações” que manejam os assim ditos, neoliberais são geralmente emprestados do pensamento liberal ou de conservadores que quase se reduzem à afirmação genérica da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado. Tem um conjunto de regras práticas de ação, particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas.

Enquanto o liberalismo clássico nega a política do Estado mercantilista e os regulamentos impostos pelas corporações ao mundo sócio-econômico, os neoliberais contemporâneos voltam-se contra o estado interventor, inclusive com duras críticas ao *Estado Keynesiano*. De acordo com Anderson (1995:10), *O propósito do neoliberalismo é combater o Keynesianismo, o Estado de Bem-estar e o solidarismo reinante e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.*

O neoliberalismo se situa, pois, em um movimento de renovação, inerente a uma economia hegemônica que muda para se manter no poder. Enfim, numa nova tentativa de manutenção da ordem vigente, delineia-se um novo liberalismo, que não se refere ao liberalismo clássico, mas a um liberalismo com nova roupagem.

O processo de transformação do Estado, com efeito, tem provocado mudanças que estão acontecendo muito rapidamente e que estão levando ao surgimento de um novo conceito de Estado, sendo que um dos principais fatos dessa aceleração no processo de transformação do Estado é o atual contexto das grandes tendências mundiais relacionadas à globalização. Segundo Bruno (1999:13),

A fase contemporânea de internacionalização do capital, em geral designada pelos termos globalização ou mundialização, vem provocando inúmeras controvérsias, onde a questão do Estado, seu poder de intervenção no processo econômico e amplitude de suas ações aparece como um dos temas centrais, indicando-nos não só a complexidade do problema, mas a diversidade dos interesses em jogo. Esse debate começa já nos anos 70, quando o discurso auto-intitulado liberalizante passa a atacar

o Estado Nacional com virulência, acusando-o de ineficiente em suas ações, propondo limitações claras às suas atividades intervencionistas na economia, defendendo a privatização de suas empresas e rentabilização de suas instituições, marcando o início de uma vaga, posteriormente cunhada de neoliberal, que haveria de assolar todo o mundo, a partir da década seguinte. Esse discurso, em que se propõe um Estado Mínimo, foi entendido de início, por muitos como mero instrumento ideológico. No entanto, era ele a expressão de um processo já em curso de extraordinária mudanças no sistema capitalista, que só tornaram claramente perceptíveis nos anos 80, na Europa e nos anos 90, no Brasil.

Por sua vez, o discurso que tem subsidiado a reforma do Estado utiliza-se com freqüência de um estilo de linguagem simples e universal em que muitos conceitos e expressões são recuperados de propostas já existentes e reconhecidos pela sociedade; porém, agora, com novo significado, com nova perspectiva. Palavras como democracia, cidadania, autonomia, soberania, legalidade, gestão, qualidade, desregulamentação, flexibilização, entre outras, vão tomando novas formas, novas dimensões, com conteúdos invertidos, num processo de resignificação dos conceitos em favor do neoliberalismo. Por um lado, é apontado o fortalecimento de um pensamento “reformador” sobre as modalidades e instrumentos de intervenção do Estado e, por outro, é consagrado o surgimento de novos conceitos, que implicam na revisão dos critérios que regulam as políticas sociais.

As funções reguladoras do Estado são questionadas pelo mercado e cada vez mais as obrigações sociais vão sendo reduzidas, podendo perceber uma tendência explícita de esvaziamento dos estados-nacionais nos processos de desenvolvimento. Nesse contexto, o Estado-Nacional vai perdendo o seu poder. A crescente transnacionalização da economia reorienta e reduz a capacidade decisória dos governos nacionais, subordinados a fortes influências e imposições de organizações multilaterais que financiam projetos no país, em diferentes campos: transportes, habitação, saúde, educação, meio ambiente, entre outros. As diretrizes dessas organizações, por sua vez, são articuladas com os interesses de corporações transnacionais e de países desenvolvidos no âmbito do capitalismo

central. Todos esses elementos contribuem para que o princípio da soberania nacional também entre em crise, visto que, as condições e possibilidades da soberania se alteram e são redefinidas a partir da intensificação e generalização das injunções externas que reduzem a importância das forças sociais internas no que diz respeito à organização e às diretrizes do poder estatal.

Dessa forma, ajustes e desregulamentações vão sendo impostas à economia dos países subdesenvolvidos, por meio dos agentes financeiros internacionais, constituindo-se em fatores centrais da reforma do Estado. O pensamento econômico passa a dominar o campo das políticas sociais. Os direitos dos cidadãos reduzem-se aos direitos mínimos possíveis, numa lógica de alinhamento econômico provocado por um rígido ajuste fiscal. Esses direitos vão sendo substituídos por políticas assistencialistas e compensatórias. A intenção é atender às camadas mais pobres da sociedade a fim de diminuir as tensões sociais provocadas pelo caráter excludente das políticas de ajuste.

O Estado vai abandonando algumas funções e assumindo outras, o que leva a um novo papel e o setor público passa de produtor de bens e serviços para indutor e regulador de desenvolvimento. A *Reforma do Estado* é entendida, portanto, como redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento social pela via da produção de bens e serviços, abandonando sua função de promotor e interventor, passando a fortalecer-se na função de regulador.

Laurell (1995:162) explica a questão do abandono das funções interventoras à luz dos defensores da política neoliberal:

Os neoliberais sustentam que o interventionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Além disso, é ineficaz e ineficiente: ineficaz porque tende ao monopólio econômico estatal e a tutela dos interesses particulares de grupos de produtores organizados em vez de responder as demandas dos consumidores

espalhados no mercado; e ineficiente por não conseguir eliminar a pobreza e, inclusive, piorá-la com a derrocada das formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade. E, para completar imobilizou os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo estatal. Em resumo, é uma violação à liberdade econômica, moral e política, que só o capitalismo liberal pode garantir. Sob esse ponto de vista, a solução da crise consiste em reconstituir o mercado, a competição e o individualismo. Isso significa, por um lado, eliminar a intervenção do Estado na economia, tanto nas funções do planejamento e condução como enquanto agente econômico direto, através da privatização e desregulamentação das atividades econômicas.

No caso brasileiro, a crise do Estado se delineia já na década de 1970, mas só se evidenciou de forma mais profunda nos anos de 1980. O descontrole fiscal levou o país a apresentar redução na taxa de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Segundo Sader (1995: 35),

A crise da dívida não poupará o Brasil, porque a continuidade do seu crescimento, ao longo dos anos 70 e 80, se deu à base de empréstimos externos e juros flutuantes, assim como a encomendas do Estado. A bomba de tempo teria que explodir, como efetivamente ocorreu. Ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro que finalmente desembocou no neoliberalismo.

Acreditando que a causa da desaceleração econômica seja a forma inadequada do Estado processar a sobrecarga de demanda a ele dirigidas, esse passa a desempenhar um papel estratégico na coordenação da economia capitalista a fim de superar a crise. Essa tentativa de superação acontece mais evidentemente na década de 1990, com a idéia de reforma ou reconstrução do Estado, por meio de ajuste fiscal, acompanhado por reformas nas políticas sociais e econômicas orientadas para o mercado.

O Brasil começou, então, a adotar várias reformas inspiradas no modelo neoliberal, principalmente, a partir do Governo Collor (1990-1992). Isso pode ser facilmente identificado a partir da implementação de diversos programas de estabilização econômica, corte dos gastos públicos, renegociação da dívida

externa, promoção da abertura comercial, flexibilização e estímulo ao ingresso de capitais estrangeiros, incentivos a programas de privatização de instituições públicas, aumento das exportações, entre outros. Segundo Marques (2000:76), essa reforma *foi posta como pré-requisito para as ações de governo e se pautava em estratégias de moralização, flexibilização e privatização.* As consequências da implementação dessas políticas fizeram com que o Brasil entrasse em um quadro recessivo imposto pelo ajuste que gerou a queda da renda *per capita*, bem como concentração de renda e alastramento da pobreza e da exclusão social no país.

De acordo com Lesbaupin (1999), Fernando Collor de Mello iniciou, em seu governo, o desmonte do Estado Nacional com a adoção dos pressupostos neoliberais. Esse processo sofreu uma pequena desaceleração com o seu *impeachment*, quando seu vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o governo. Mas, em boa medida, o sucessor de Itamar (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso, deu continuidade às reformas liberalizantes adotadas por Fernando Collor, ampliando o processo de abertura econômica e intensificando o processo de privatizações. Esse governo apresentou grande sintonia com as políticas dos organismos multilaterais de financiamento como, por exemplo, a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a abertura da economia às importações e ao capital estrangeiro, a concentração dos recursos para educação básica, entre outros.

Nesse processo de reestruturação do Estado, a sociedade civil foi perdendo seu poder de intervenção e os setores sociais tiveram escassa presença na forma pela qual se realiza a reforma. A possibilidade da sociedade civil influenciar ou reorientar as diretrizes governamentais tornou-se cada vez menor. Ocupa o vácuo daí decorrente, as corporações transnacionais e as agências multilaterais conduzidas pelos países do capitalismo central, o que favorece o

aprofundamento da tensão entre o globalismo e o nacionalismo, traduzidas nas diretrizes e práticas neoliberais.

A fim de atender às condições e injunções das organizações multilaterais, os programas de ajuste passaram a incentivar a redução e o corte dos gastos públicos, a promoção de um profundo processo de privatização das empresas produtivas estatais, a abertura da economia às importações e ao capital estrangeiro, reforma dos sistemas de previdência social, saúde, educação e outros.

Nesse contexto, as políticas sociais públicas são situadas como causa principal do *déficit* público dos países subdesenvolvidos, tornando-se o escopo preferido dos governos na batalha do ajuste estrutural. As políticas sociais como previdência, saúde, assistência e educação sofrem perdas irreparáveis, aumentando as precárias condições sociais da maioria da população. As principais características das políticas sociais, a partir da reforma do Estado e dentro de uma política neoliberal, compreendem a focalização, a privatização, a descentralização, a desregulamentação e a flexibilização.

Segundo Draibe (1994:97), *a focalização significa o direcionamento do gasto social a programas e a políticas-alvo específicos, seletivamente escolhidos por uma maior necessidade e urgência*. Com a focalização, os gastos e investimentos em serviços públicos passaram a se concentrar, prioritária e, às vezes, exclusivamente nos setores de extrema pobreza, cabendo ao Estado participar apenas residualmente da esfera pública, redirecionando o gasto social e concentrando-o em programas destinados aos segmentos pobres e carentes. Em relação à educação, a focalização do gasto social no Ensino Básico tem ênfase no Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. Como acrescenta Haddad (1998: 48),

A focalização do gasto social no ensino básico tem ênfase no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes (em detrimento da educação pré-escolar, ensino médio e fundamental de adultos e ensino superior). Isso se traduz em optar por um setor da

sociedade para receber atenção dos recursos e serviços educacionais. Significa, nesse caso que a oferta pública opta por atender as novas gerações que hoje estão entrando na escola, em detrimento de outras que seriam atendidas pelos setores privados ou benfeiteiros.

A focalização dos recursos disponíveis nos setores de extrema pobreza justificam a tese de Milton Friedmann (1984) de que a responsabilidade da esfera pública deve abarcar essencialmente os programas dirigidos aos segmentos estritamente pobres, o que evidenciaria grande preocupação com a situação de pobreza e miserabilidade de parcelas significativas da população. Ressalte-se, no entanto, que essa preocupação com a questão da pobreza já estava posta, inclusive por alguns organismos internacionais, desde a crise dos anos 70 e já sob o ângulo da necessidade da redução das funções do Estado, adquiridas no período do *Welfare State*; como estratégias para defesa das ações estatais mínimas destinadas aos estritamente pobres.

Essa preocupação, no entanto, aumentou nos últimos anos ao se constatar que a pobreza passou a representar uma ameaça ainda maior em termos de quantidade, capaz de desestabilizar o mundo, pois, a proporção de pobres tem crescido consideravelmente. Apenas 20% da população controla 80% das riquezas mundiais. Segundo Coraggio (1996), a situação da pobreza é estarrecedora: do total de 6 bilhões de habitantes do mundo, 2,8 bilhões sobrevivem com menos de 2 dólares por dia. No Brasil, os 40% mais pobres recebiam, em 1997, apenas 9,2% da renda total, enquanto os 10% mais ricos recebiam 47,5%, o que significa uma renda média 40 vezes maior que a renda média dos 10% mais pobres. Segundo estimativas do documento apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1993:55), no início dos anos de 1990, na América Latina, as famílias que estavam na linha de indigência tinham uma renda anual de 365 dólares e na linha da pobreza, recebem 720 dólares. Porém, os 20% mais pobres da população têm renda menor de 196 dólares anuais.

De acordo com Coraggio (1996:89), *seria preciso realizar um gasto social em serviços focalizados que duplicasse esse nível para levá-los acima da indigência, e que o quadruplicasse para levá-los acima da linha da pobreza.*

A privatização de empresas e serviços públicos é outra característica das políticas sociais dentro da Reforma do Estado, que pressupõe o deslocamento da produção de bens e serviços da esfera pública para o setor privado, ou seja, para o mercado, alegando a necessidade de transferir recursos financeiros do Estado para os setores mais necessários e, ao mesmo tempo, oferecer maior eficiência que só o mercado possui. Essa privatização se define, por um lado, pela transferência de serviços públicos ao setor privado, e por outro, pela omissão ou saída do Estado de setores antes considerados básicos como educação, saúde, habitação, entre outros, e pela deterioração dos serviços públicos, combinados às exigências crescentes do mercado. Nesse contexto, muitas vezes, a própria sociedade civil passa a assumir, através de contratação de empresas privadas, inclusive na área educacional, serviços que deveriam ser oferecidos pelo Estado. Draibe (1994:97) apresenta algumas formas de proceder à privatização dos serviços sociais públicos:

Uma forma de privatização é a que propõe o deslocamento da produção e/ou da distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado não-lucrativo composto por associações de filantropia e organizações comunitárias, ou as novas formas de organizações não-governamentais (ONGs). No plano dos mecanismos de operações, múltiplas são as formas de se proceder à privatização dos serviços sociais públicos:

- a transferência (incluindo a venda) para a propriedade privada de estabelecimentos públicos;
- a cessação de programas públicos e o desengajamento do governo de algumas responsabilidades específicas ('privatização implícita'); reduções (em volume, capacidade, qualidade) de serviços publicamente produzidos, conduzindo a demanda para o setor privado ('privatização por atribuição');
- o financiamento público do consumo de serviços privados, através de contratação e terceirização, reembolso ou "indenização" dos consumidores, tickts e "vales" com pagamento direto aos provedores privados, etc.
- formas de desregulação ou desregulamentação que permitem a entrada de firmas privadas em setores antes monopolizados pelo governo.

Isso também pode ser observado nas políticas de *descentralização*, em que o Estado redimensiona as formas de gestão e a transferência das decisões da esfera federal para estados e municípios, buscando combater a burocratização e a ineficiência do gasto social. Há um grande estímulo à participação das organizações não-governamentais (ONGs), filantrópicas, comunitárias e empresas privadas, bem como estímulo à participação voluntária da sociedade. O deslocamento de bens e serviços de natureza pública para o setor privado está presente nas propostas das agências multilaterais, como saída para aliviar a crise fiscal, buscar uma maior racionalidade dos recursos e benefícios, repassando em, alguns casos, a ONGs a responsabilidade pela produção e distribuição de serviços, antes reconhecidos como tarefa do Estado, principalmente os de primeira necessidade.

Com efeito, um dos elementos centrais nas propostas de reforma do Estado e um dos princípios norteadores das iniciativas governamentais voltadas para a “promoção de igualdade de oportunidades” reside exataamente na descentralização das políticas sociais. No entanto, verifica-se a presença de ações deliberadas do Estado no sentido de se desresponsabilizar por algumas políticas sociais e, sobretudo, alguns programas sociais, mas não de uma política efetiva de descentralização. Isso porque, na medida em que a racionalidade das exigências macroeconômicas impera sobre a área social, descentralizam-se as atribuições, mas nem sempre a transferência dos recursos necessários para que os níveis locais efetivamente exerçam com autonomia a definição e implementação de uma política social setorial, seja ela saúde, educação, habitação, por exemplo.

As políticas de descentralização caracterizam-se, também, pelo processo de transferência das responsabilidades do governo central para os governos locais. Em relação à educação, essa característica pode ser identificada por meio

da municipalização do Ensino Fundamental e da responsabilidade dos estados sobre o Ensino Médio, ficando a União responsável apenas pelo Ensino Superior. Em relação a essas políticas, Haddad (1998:48) afirma que,

A descentralização, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. Em um contexto de restrição dos gastos sociais, este movimento de municipalização vem se dando muito mais como um jogo de empurra do que propriamente através de uma política de colaboração entre as diversas instâncias de governo.

Um outro fator importante a ser analisado nas políticas de descentralização é que apesar do Estado descentralizar as tarefas para o poder local e para a sociedade, centraliza o controle por meio de mecanismos e normas a serem seguidas. No caso da educação, isso se dá, por exemplo, através do controle de conteúdos mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais, das avaliações nacionais das instituições de ensino e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que têm sido considerados como mecanismos de centralização e de controle. Nesse sentido, essa característica tem uma certa ligação com a desregulamentação, no que diz respeito à educação.

Outra característica das políticas sociais nesse contexto é a desregulamentação dos movimentos internacionais do capital, dos monopólios públicos e a abertura comercial, facilitando os fluxos financeiros e permitindo o acesso do capital privado a importantes espaços de acumulação real. Ou seja, a desregulamentação é a criação de novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados.

Esse processo se desenvolve também no campo educacional, como explica Haddad (1998:49),

A desregulamentação se realiza pelo ajuste da legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores, e re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao Governo central o controle do sistema educacional, particularmente mediante a fixação de parâmetros curriculares nacionais e desenvolvimento dos sistemas de avaliação. Assim, há um movimento de parte do Governo central em abrir mão da execução e financiamento do sistema de ensino, particularmente do ensino fundamental, repassando a responsabilidade para os estados e municípios [por meio da descentralização], ao mesmo tempo, garantindo sua intervenção através dos mecanismos de estabelecimento de conteúdos e de medidas de avaliação. Controla o produto, abrindo mão do processo.

A questão da *flexibilização* está ligada à desregulamentação, quando essa flexibiliza a legislação no intuito de fazer com que a população acredite que elas são vantajosas, no entanto, o Estado, mais uma vez, vai se desobrigando de seus compromissos, transferindo-os para a própria população. O sentido de flexibilização neoliberal, segundo Bourdieu (1998), forja novos padrões de regulação social. Um bom exemplo é a flexibilização dos monopólios e do mercado de trabalho. Em relação a esse último, a flexibilização possibilita a redução dos encargos previdenciais, alterando a legislação trabalhista.

Em certa medida, a adoção do regime de ciclos com progressão continuada caracteriza o processo de flexibilização nas políticas educacionais. Isso, porque, por meio desse mecanismo, o Estado tem alcançado êxito no seu interesse quanto a otimização dos gastos na área da educação, ainda que colocando em risco a qualidade da formação dos alunos desenvolvida nas unidades de ensino.

No processo de reestruturação neoliberal, traduzido na reforma do Estado e na implantação de políticas sociais fundadas nesses eixos, as agências multilaterais têm exercido crescente influência no direcionamento do desenvolvimento mundial devido, em grande parte, ao volume de empréstimos e às estratégias que desempenham. Desse modo, as políticas sociais também sofrem

essa influência, pois, para se viabilizar o financiamento de algumas dessas políticas, os países se subordinam às regras determinadas por essas agências. Dentre as agências multilaterais, destaca-se, nos últimos anos, o Banco Mundial.

3.1 O Banco Mundial e as Políticas Sociais

O grupo Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento composta por cinco instituições intimamente associadas, a saber : BIRD (Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento), AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), CFI (Corporação Financeira Internacional), AMGI (Agência Multilateral de Garantias de Investimentos), CICDI (Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos). Essas organizações têm financiado vários programas e projetos na área da educação em diferentes países, principalmente nas regiões periféricas do capitalismo.

O BM desempenha a função de auxiliar governos de vários países do capitalismo central no que diz respeito à política externa, tendo como “países-membros”: Japão, Alemanha, França, Reino Unido, Estados Unidos sendo que esse último é o maior investidor ao “aporte de capital”. O Brasil é um país conveniado ao Banco Mundial, bem como outros países como a Índia, Itália, Canadá, China, Holanda, Bélgica, entre outros, enquanto um importante captador de recursos.

O desempenho do BM é, no mínimo, espantoso, considerando-se que em aproximadamente 50 anos de operação, os empréstimos chegam em torno de 250 bilhões de dólares para cerca de 180 países-membros, envolvendo milhares de projetos.

De acordo com Rosemberg (2000: 65), as orientações políticas das organizações multilaterais não são impostas aos governos nacionais sem sua

anuência. As organizações internacionais são altamente institucionalizadas, seus membros não são livres para fazer o que quiserem. A adesão dos países-membros é voluntária, desde que o país aceite o código de conduta política do BM e tenha adesão prévia ao FMI. As organizações se constituem de acordo com as demandas consensuadas entre os países que a criaram e os que nela ingressaram posteriormente. Não pretendem, essas organizações, eliminar os governos nacionais, mas exigem que as políticas públicas por eles implementados sigam padrões definidos por elas que oferecem os financiamentos, em troca de intervenções em políticas sociais que apontem para o afastamento cada vez maior do Estado, das ações diretas que visem a garantir os direitos e benefícios sociais já conquistados, indo ao encontro do ideário neoliberal. Rosemberg (2000: 64) asfirma que, *a legislação brasileira determina que “toda e qualquer contratação de financiamento externo tem que ser analisada e aprovada pelo Senado Federal”, não obstante o fato de que nenhuma tenha sido rejeitada até hoje.*

O BM participou intensivamente do processo de reconstrução das economias pós-guerra, expandindo o capital dos países-membros e buscando a estabilização da economia mundial, além de, no período da Guerra Fria, assistir econômica, política e militarmente os países do Terceiro Mundo, com o intuito de “incorporá-los” ao mundo ocidental.

Inicialmente, em especial nos anos de 1950 e 1960, os objetivos primeiros para os chamados “países em desenvolvimento”, se destinavam principalmente à infra-estrutura, agricultura e à indústria. O poder público cresceu na maioria dos países capitalistas e o BM passou a financiar projetos que buscavam o controle de serviços considerados essenciais para o crescimento econômico, tais como: energia, transporte, comunicação, saúde, educação e segurança.

No início dos anos de 1970, o BM mudou sua política de investimento, priorizando os setores sociais em detrimento da infra-estrutura em nome da busca

pela qualidade e pelo bem-estar social. Nesse contexto, a educação e a saúde passaram a serem vistas como “condições prévias para a produtividade”.

Nos anos de 1980, com o aumento da crise de endividamento de vários países, dentre eles o Brasil, o BM começou a impor programas de estabilização e ajuste da economia, passando a intervir na formulação da política econômica, influenciando diretamente na legislação do país. De acordo com Moraes (2000:17), *nos anos de 1980, programas neoliberais de ajuste econômico foram sendo impostos a países latino-americanos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais pelo BM e pelo FMI.*

Passou, então, de indutor de investimento para garantidor de pagamento da dívida externa dos credores internacionais, entre eles o FMI, e reestruturador da abertura da economia, adequando o país aos novos requisitos do capital globalizado. Os países em desenvolvimento passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber empréstimos externos. De acordo com Przeworski (1993:210),

A ideologia neoliberal, gerada em várias agências multinacionais, sustenta que a escolha é óbvia: há somente uma via para o desenvolvimento, e ela deve ser seguida. Os proponentes dessa ideologia argumentam como se possuíssem uma visão do mundo da perspectiva “Juízo Final”, em modelo geral da dinâmica política e econômica que lhes dá acesso às consequências últimas de todas as etapas parciais. O BM fala em favor da mobilização das poupanças públicas, apóia a igualdade da renda e dos dispêndios em educação e saúde para o crescimento econômico e salienta as advertências acerca dos perigos da desregularização financeira e da liberalização do comércio fora de hora. No entanto, as recomendações de políticas são unâmines na insistência nas virtudes dos mercados. O mesmo aplica-se ao FMI. Algumas análises mais céticas das políticas do FMI provêm dos seus próprios pesquisadores, cujo trabalho tem pouco ou nenhum impacto discernível nas políticas do Fundo.

Nesse momento, toma corpo e avança no ideário dos discursos e debates nacionais e internacionais a inevitável necessidade de incorporar-se ao processo de globalização e modernização como forma de conduzir os países ao

desenvolvimento necessário ao século XXI. O BM começa articular ainda mais o movimento de globalização com os objetivos da política neoliberal, induzindo a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social na condução das políticas públicas.

No campo da educação, as orientações estabelecidas pelos organismos multilaterais recai cada vez mais sobre a educação primária, pois essa, segundo o Banco, dá um retorno social bem maior e mais imediato que a educação secundária e superior. A educação básica é, pois, entendida pelos gestores das agências multilaterais como sendo a escolaridade mínima que garantirá as necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, saber ler, escrever e calcular. Nessa mesma direção, o investimento na Educação Básica, principalmente nas quatro primeiras séries, é concebido como aquele que tornará possível a redução dos índices de pobreza, favorecendo uma maior harmonia social em busca da diminuição dos conflitos sociais, isso porque, qualificando os pobres, eles poderão se inserir no segundo emprego ou nos setores informais da economia e, com isso, usar seu maior recurso: o trabalho.

Assim, o BM recomenda uma política de focalização de investimentos na educação primária, a fim de minimizar os problemas de baixa escolaridade nos países mais pobres, porque ela constitui a base efetiva para o desenvolvimento nacional, é à partir dela que o indivíduo poderá se preparar para um melhor desempenho em seus futuros empregos, ou seja, a educação básica é tomada como uma preparação para treinamentos e aprendizagens posteriores. Nesse sentido, a educação básica deve desenvolver indivíduos produtivos economicamente e para isso, é preciso que eles sejam bem sucedidos na escola. Os altos índices de repetência e evasão escolar encontrados nos dados estatísticos referentes à educação brasileira são duramente criticados pelo Banco em seu diagnóstico.

Em boa medida, é possível perceber, nas diretrizes do BM, uma aproximação com a “teoria do capital humano”¹ na qual os gastos com educação são definidos tendo em vista o aumento da produtividade. Para os que defendem a teoria do capital humano, o investimento nos recursos humanos, por meio da educação, é condição necessária e fundamental para o desenvolvimento, ou seja, a educação seria um importante elemento para compensar a pobreza e servir para o desenvolvimento social. Segundo Cattani (1997), a teoria do capital humano se apresenta sob duas perspectivas: primeiro, numa perspectiva de uma mão-de-obra mais qualificada e, segundo, no auto-desenvolvimento pelo trabalhador de um capital pessoal, levando-o à empregabilidade.

Nesse quadro, a política de crédito do BM para o setor educacional, apesar de estar definida como uma política de “cooperação e assistência técnica”, na verdade, se configura como um empréstimo convencional, com pesados encargos, rigidez de regras e condições financeiras e políticas comuns aos processos de financiamentos comerciais. Segundo Soares (1996), o Banco não assume qualquer responsabilidade pelos projetos e programas fracassados. Além disso, demonstra ser uma organização anti-democrática, não sendo transparente à participação popular, pois evita o acesso dos cidadãos tanto à informação quanto à sua participação nas decisões do Banco, apesar dessas decisões afetarem profundamente suas vidas.

O crescimento da influência do BM nos anos de 1990 na formulação de políticas governamentais no campo da educação se intensificou a partir da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia. Este evento foi convocado pelo BM, juntamente com a UNESCO,

¹ A Teoria do Capital Humano é uma derivação da teoria econômica neoclássica, ressurgida após a crise do modelo taylorista, que proporcionou a重新definição das relações de trabalho e do sistema educacional na busca de aperfeiçoamento da força de trabalho para elevar a eficiência do trabalho e do capital. Essa teoria atribui as diferenças de salário à responsabilidade dos próprios trabalhadores e aponta para o utilitarismo imediato decorrente de sua aceitação irrestrita.

UNICEF e PNUD. As discussões dessa primeira conferência conduziram a conferência de Nova Delhi, na Índia, quando foi assinada a Declaração da Nova Delhi, em 16/12/93, e que se constituiu em um compromisso internacional de oferecer à população de todo o mundo uma educação básica de qualidade com ética e eqüidade, sem discriminação. Participaram desse evento, 155 países, dentre eles, os nove países mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesch, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia e Brasil, que também foram signatários do documento final.

A partir daí, os documentos produzidos pelas organizações multilaterais localizaram, de forma mais objetiva, o papel da educação no contexto atual do modelo de desenvolvimento dos países capitalistas, qual seja, o de dar sustentação a esse modelo de desenvolvimento, por meio uma educação voltada para as demandas do mercado. Como afirma Haddad (2000: 44), ao analisar o caso brasileiro:

As propostas educacionais contidas nos documentos [do Banco Mundial] devem ser vistas no contexto mais geral da reforma do Estado brasileiro, das suas políticas de ampliação da participação da iniciativa privada e do modelo de desenvolvimento que vem sendo implantado.

Com efeito, existe uma significativa articulação entre o modelo educativo e o modelo de desenvolvimento. Muitas das políticas públicas educacionais são discutidas e propostas mediante as necessidades do modelo econômico. O que vem sendo implementado na educação caminha no mesmo eixo do que vem sendo feito no contexto das políticas de Estado, o que faz com que as políticas educacionais sejam conduzidas em cumprimento das propostas políticas neoliberais que orientam os ajustes macroeconômicos e de reforma do Estado, numa conjuntura de crise de contenção do gasto social público. Nos

últimos anos, o Brasil tem se ajustado cada vez mais ao processo de globalização e, por consequência, acaba sofrendo as seqüelas sociais do ajuste de Estado, de acordo com os interesses dos países desenvolvidos. A crescente ascensão do neoliberalismo no Brasil, a partir do início dos anos de 1990, produziu profundas mudanças na sociedade e na economia nacional. Nesse quadro, a finalidade das ações do BM, no Brasil, é apoiar os investimentos que *encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica*. (Banco Mundial, 1995)

Em relação ao sistema de educação brasileiro, o Banco afirma, segundo Tommasi (1996), que uma das grandes causas do alto índice de repetência e evasão dos alunos nas escolas é a baixa qualidade do ensino. Por isso, por meio de suas diretrizes, procura buscar a melhoria da qualidade para se alcançar a eficiência e a eficácia do ensino, por meio da melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno para a redução de altas taxas de repetência. Um dos fatores que contribuiria para a baixa qualidade do ensino, segundo o Banco, é a falta de preparo do professor, que resulta numa prática pedagógica inadequada, pois reprova os alunos desconsiderando seu desempenho escolar. Além desse fato, o Banco define outros dois determinantes para a baixa qualidade da educação no país: a escassez de livros didáticos e materiais pedagógicos e a baixa capacidade de gerenciamento.

Para tentar sanar essas deficiências, o Banco estabelece medidas que estão presentes em todos os projetos financiados. Nesse sentido, para aprovação de um projeto na área educacional, é preciso que esteja previsto o fornecimento de livros didáticos aos alunos; a melhoria das habilidades do professor na sala de aula, por meio de formação adequada que busque a mudança de comportamento dos docentes frente à reprovação e a elevação da capacidade de gerenciamento

setorial que prevê estímulos à integração dos governos municipais estaduais, apoiando a municipalização na responsabilidade de oferecer o ensino básico.

A política do Banco no setor educacional brasileiro visa, portanto, aprovar projetos que implementem experiências inovadoras em torno desses eixos e que impliquem em redução dos altos índices de repetência.

A partir das análises desenvolvidas, e se considerarmos os elementos centrais que sustentaram as políticas sociais e a ação do BM nos anos de 1990, sem dúvida podemos concordar com a avaliação de Tommasi (1996) de que os projetos desenvolvidos em Minas Gerais se constituíram em modelos para o financiamento de outros projetos no próprio Estado e em outras regiões. Isso nos ajuda a compreender os elementos de continuidade nas políticas educacionais implementadas pelos diferentes governos mineiros nesse período.

Mas, diante de tantas mudanças no campo educacional, interessa-nos também captar seus impactos nas práticas escolares. Em que medida novas concepções e posturas têm sido desenvolvidas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à avaliação, após tantas orientações e normas novas, tantos financiamentos externos, tanta ênfase em novos métodos de gerenciamento como o GQTE ou na retomada das raízes mineiras como preconizado na Escola Sagarana?

Vejamos o que tem a nos dizer profissionais da educação que vivenciaram todo esse processo.

CAPÍTULO 4

SABERES E PRÁTICAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO BÁSICA: CONVERSANDO SOBRE AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os dados levantados a partir dos depoimentos coletados junto a profissionais da rede estadual de ensino. Aqui pretendemos nos deter mais especificamente sobre as influências da proposta do regime de ciclos adotada em Minas Gerais a partir de 1998 e seus impactos no “fazer docente”, especialmente no que se refere às práticas de avaliação, à maneira de se conceber a aprendizagem, o grau de aceitação ou rejeição da proposta por parte desses profissionais, dentre outros aspectos.

O instrumento de investigação utilizado foi o da entrevista semi-estruturada. Para tanto, foi adotado um roteiro elaborado a partir dos objetivos da pesquisa. É importante esclarecer, no entanto, que esse roteiro não foi utilizado de forma rígida, pois em vários momentos as respostas dos sujeitos extrapolavam as perguntas colocadas, trazendo dados significativos que possibilitaram o alargamento dos aspectos considerados no processo de investigação. Aliás, esse tipo de procedimento é o que recomenda alguns teóricos no campo da investigação qualitativa em educação, quando tratam dessa questão. Nesse sentido, Ludke e André (1986 : 34) afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Interessávamos, inicialmente, em entrevistar profissionais que atuassem em escolas que demonstrassem um grau maior de adesão à proposta dos Ciclos de Formação Básica. Para tanto, fizemos um levantamento junto à 40ª Superintendência Regional de Ensino, de modo que pudéssemos localizar tais escolas. A partir das indicações feitas pelos técnicos da 40ª SRE, selecionamos profissionais de seis escolas, sendo todas no município de Uberlândia-MG, três delas localizadas na área central da cidade e três na periferia.

O critério utilizado para escolha dos professores em cada escola foi: um(a) professor(a) que tivesse participado do PROCAP e/ou Projeto Veredas e outro(a) que não tivesse participado desses programas de capacitação. Esse critério só não foi totalmente contemplado em duas das instituições consideradas, porque nelas nenhum dos professores que tinham participado do PROCAP ou estavam participando do Projeto Veredas demonstraram disponibilidade para a realização da entrevista. Foram entrevistados um total de 10 docentes.

O Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, implementado em Minas Gerais dentro do Pró-Qualidade a partir do acordo firmado com o Banco Mundial, em 1994, estruturou-se por meio de cursos de formação continuada, tendo sido dividido em duas etapas - PROCAP I / 1997-1998 e PROCAP II / 2001/2002. Esse Programa foi direcionado a professores do Ensino Fundamental, objetivando a formação em serviço e à distância, com estudos em aulas presenciais e não-presenciais.

O Projeto Veredas está em andamento e consiste em um Curso de Formação Superior de Professores de 1^a à 4^a séries, na modalidade Normal Superior, dirigido a profissionais das redes municipal e estadual de ensino em todo Estado de Minas. Sua implementação, assim como o PROCAP, se deu a partir da renovação do acordo com o Banco Mundial, o que possibilitou o estabelecimento de convênios com várias instituições de ensino superior do Estado, de modo a assegurar a validade do certificado concedido ao final do

curso. Também é desenvolvido na modalidade de formação em serviço e à distância, com aulas presenciais e não-presenciais. As atividades do projeto serão executadas em sete módulos, divididos em sete semestres. Teve seu início em 18 de fevereiro do ano de 2002, com previsão para término em 2004.

Dentre as professoras entrevistadas, cinco participaram do PROCAP: Mariane, Léia, Paula, Rita e Lízia, sendo que essas três últimas também estão participando do Projeto Veredas, pois têm apenas o Curso Técnico em Magistério em nível médio. Mariane e Leia são graduadas em Pedagogia. Não participaram do PROCAP nem do Projeto Veredas os seguintes professores entrevistados: Alcino, graduado em História; Geovana, graduada em Geografia; Maria das Graças, formada em Letras; Angélica, formada em Biologia e Andressa, também graduada em Pedagogia.¹

Além desses professores, entrevistamos também a vice-diretora de uma das escolas, a professora Vitória, graduada em Geografia, tendo em vista que a mesma demonstrou grande interesse em abordar a temática que seria tratada na entrevista a ser realizada com os dois professores da escola, ou seja, a questão dos Ciclos de Formação Básica.

Apesar do nosso foco principal ser o “olhar” dos profissionais das escolas sobre essa experiência dos Ciclos em Minas Gerais, não perdemos a oportunidade de entrevistar Kátia, profissional da 40^a SRE, responsável pela coordenação e orientação das escolas no processo de implantação dos Ciclos de Formação Básica na jurisdição dessa SRE.

A partir dos dados levantados definimos as seguintes categorias de informações para melhor apresentação desses dados:

1. grau de aceitação e percepção dos sujeitos em relação à proposta dos Ciclos de Formação Básica;

¹ Todos os nomes utilizados para identificação dos sujeitos são fictícios.

2. concepções de aprendizagem e de avaliação dos sujeitos no contexto da proposta dos Ciclos;
3. principais mudanças ocorridas na prática docente e
4. principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho dentro das diretrizes preconizadas nos Ciclos de Formação Básica.

4.1 Grau de Aceitação e Percepção dos Sujeitos em Relação à Proposta dos Ciclos de Formação Básica

Um primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de nenhum professor ter se posicionado claramente contra a proposta pedagógica que sustenta os Ciclos de Formação Básica. Por certo, alguns demonstram acreditar mais nessa proposta do que outros. Por exemplo, Mariane apresenta a seguinte avaliação:

Pra mim, a proposta é excelente. Porque a criança é um ser em desenvolvimento. Cada dia ela é nova, está sempre procurando coisas novas. E com o ciclo, pode-se dar seqüência na vida da criança e no seu aprendizado. Porque a série é estanque, chega no final do ano, o menino parou naquilo. Já no ciclo, no ano seguinte, o aluno pode continuar na mesma matéria, e de uma hora para outra, há um momento mágico, em que a criança desenvolve maravilhosamente. Precisa-se perceber qual é o momento certo da criança.

Angélica também é uma entusiasta da proposta:

A idéia do ciclo é muito bonita. Ela realmente é uma idéia justa. O ciclo seria o ideal, e é o ideal, mas está muito longe ainda de ser atingido. Esse ideal visa respeitar a história do aluno, o ritmo, a caminhada dele, os conhecimentos que ele tem, o momento da aprendizagem, que não é o mesmo para cada aluno? Então, a idéia dele é muito justa realmente.

Entretanto, mesmo ninguém se posicionando contra a proposta dos Ciclos de Formação Básica, são apresentados vários questionamentos sobre diferentes aspectos. A própria professora Angélica, por exemplo, chama atenção para problemas referentes ao processo e condições de implantação dessa proposta:

Mas ela [a proposta dos Ciclos] veio de cima pra baixo, e a gente que está aqui, que tem que aplicar, a gente fica muito perdido ainda, tem muitas deficiências, porque a escola não mudou, a estrutura da escola não mudou para o ciclo ser implementado. Não adianta o professor ter que fazer sozinho, a escola tem que mudar pra atender a caminhada desse aluno, mudar toda sua estrutura física e os recursos em todos os sentidos: os recursos humanos, os recursos didáticos.

Geovana também questiona o caráter autoritário que marcou o processo de implantação do Ciclos de Formação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais:

Primeiro assim, a implantação, tudo que é novo, dá transtorno e principalmente partindo de cima para baixo, como foi feito com o Ciclo, e quando nós recebemos, foi um estalo e já estava pronto, resolução pronta. Nós tivemos que modificar diário e foi um susto muito grande para todos nós na área da educação.

Mesmo com esse questionamento, Geovana não deixa de acreditar nessa maneira de se organizar o tempo escolar:

Para mim, Geovana, eu posso dizer: o Ciclo me agrada pelo seguinte: por essa flexibilidade que eu tenho hoje, e antes não teria. Na seriação o aluno aprendia por causa da nota e hoje não, ele também se preocupa com sua competência, com seu comportamento, por que é um todo e na seriação não é. A criança, às vezes, não tinha responsabilidade nenhuma, não tinha uma competência verdadeiramente como estudante, não agia como um estudante e depois ele teria uma aula particular, alcançaria nota integral e ficaria tudo bem. A diferença está alí nesta questão, porque hoje ele sabe, pode saber tudo, mas se ele não tem competências necessárias pra ser um cidadão, ser pessoa, ele não vai ser um aluno total.

A professora Maria das Graças, por sua vez, destaca o problema do número de alunos na sala de aula, que seria um grande entrave para a implementação da proposta: *No papel a proposta é boa, o difícil é na sala de aula com um número elevado de alunos.*

Outra ressalva apresentada foi em relação às inseguranças que muitos profissionais sentem diante das mudanças que propostas como essa gera. Geovana falou a pouco sobre o fato de tais mudanças provocarem alguns “transtornos”, mas a professora Paula vai mais além:

Ah, [a proposta dos Ciclos] é uma grande mudança. Porque a pessoa está acostumada com aquela cobrança da nota, de trabalhar com nota e obrigar o aluno a trabalhar com prova. Então, houve um pouco de resistência e tem pessoas que ainda não se adaptaram. É meio complicado mesmo, esse tipo de trabalho. Mas é normal, não é? Qualquer mudança, acho que tudo quanto é mudança que acontece, gera insegurança até a pessoa se adaptar, entender, mas depois aos poucos, vai entendendo. Vem na cabeça da gente, que o ciclo não dá bomba, não existe mais o aluno retido, você não reprova mais o aluno. Tudo que acontece na educação, no começo, tem muita resistência e depois aos poucos a gente vai se adaptando e vai entrando no consenso e a gente acaba fazendo um bom trabalho, mas toda mudança no começo tem uma pequena resistência. Eu acho, está tendo mais aceitação agora. No começo foi muito complicado, foi difícil até pra trabalhar.

Dois outros aspectos ressaltados como limitadores quanto à proposta dos Ciclos de Formação Básica em Minas Gerais referem-se ao nível de compreensão dos profissionais em relação a essa proposta e à preparação dos profissionais da rede de ensino para atuarem dentro dos pressupostos que dão sustentação à organização do tempo escolar no regime de ciclos. Sobre esses aspectos, novamente Angélica, ao lado de Lízia, nos apresentam observações esclarecedoras. Lízia afirma:

É, algumas escolas não aceitaram, talvez, porque não entenderam a proposta de como trabalhar, e eu digo que até hoje tem profissionais que não entenderam. Primeiro, a gente tem que aceitar e mudar a postura interior da gente, pra depois você começar a trabalhar. Se você continuar trabalhando e achando que o jeito novo não é o certo, que preferia trabalhar do jeito antigo, não adianta. Primeiro, se muda a postura, depois se trabalha com segurança, apesar de que cada escola é uma

escola, cada ano a gente recebe uma turma diferente, isso vai muito da consciência do profissional.

Sobre o processo de preparação do professor, Angélica esclarece:

Não houve preparação do professor para trabalhar com o ciclo. A idéia deles é de que não é possível fazer a preparação. Porque a gente questionou muito, mas eles dizem que [essa preparação] tem que ser em serviço; o processo tem que ir acontecendo. [...] E o professor tentando, erra, acerta.

Os dados levantados evidenciam que não houve um processo mais amplo de estudo e discussão quando da implantação da proposta dos Ciclos de Formação Básica, no ano de 1997. Kátia, técnica da 40ª Superintendência Regional de Ensino, em seu depoimento esclarece:

Quando se usava o CBA, não foi feito um estudo com os professores, sem discussões em escola, nem regionais para saber se era do interesse dos profissionais de educação estar adotando a organização de ciclos. Mas, o ano de 99, foi um ano dedicado justamente, a estar fazendo um estudo, uma sondagem para estar diagnosticando a realidade das escolas e o interesse de se adotar uma outra organização, diferente da seriada, que foi a organização em ciclos. Estudos foram feitos nas escolas, em grupo de escolas, com a participação de todos os profissionais. Houve momentos de estudos regionais, onde se juntaram as idéias das sete superintendências que fazem parte do bloco do triângulo, e finalmente um seminário estadual para estar apresentando essas idéias. Se viu nesse ano, que todos os itens possíveis dentro dessa nova forma de organização. Vinha a questão do conteúdo, da avaliação, de capacitação de professores e outros. Foi feito um paralelo, de como era no regime seriado, na escola tradicional e como seria numa escola organizada em ciclos. Essa sondagem de desejo de se adotar uma outra organização foi feita pela Secretaria.

Esse depoimento pode nos induzir a conclusões diferentes das apresentadas até aqui. No entanto, é importante estarmos atentos para o fato de que todo o trabalho a que Kátia refere-se, de sondagem de interesse dos docentes e instituições em adotar uma outra organização de ensino e de estudos e discussões com a participação dos profissionais da rede mineira de ensino ocorreu um ano após a implantação da proposta. Ressalte-se, ainda, que isso aconteceu em um contexto de mudança do governo de Minas Gerais, quando foi eleito

Itamar Franco, que se apresentava como oposição e alternativa ao grupo político que se encontrava no poder há oito anos.

Apesar dessas contradições que permearam a implantação dos Ciclos de Formação Básica e mesmo havendo insatisfação em relação ao nível de compreensão e falta de preparo dos professores, os aspectos positivos da proposta não se alteraram. Além dos dados já ressaltados nos depoimentos até aqui apresentados, pudemos constatar, também, que nem um dos sujeitos entrevistados defendeu o retorno ao regime seriado. Vitória assim se posiciona:

Eu não acho que a solução é voltar para a série, eu acho que tem que ver onde estão as falhas no ciclo pra melhorá-lo. É uma psicóloga na escola? É uma assistente social pra ir na casa desses meninos e ver o que é que está acontecendo? É um professor recuperador, preparado que vem trabalhar cada disciplina?

A convicção de que proposta dos Ciclos pode favorecer a continuidade da aprendizagem, o que nem sempre acontece no regime seriado, continua viva entre os docentes entrevistados. Rita, por exemplo, afirma:

Na série, o aluno tinha um único objetivo, que era passar de ano. Então no seriado, se ele não conseguia, ele repetia aquela série, e no ciclo não. Ele não vai rever tudo outra vez, o objetivo do ciclo, é pegar de onde ele parou, do que ele não conseguiu vencer, ele dá continuidade naquilo ali que o aluno já conseguiu aprender. No seriado, era eliminatório e agora é pra você verificar o que você terá que rever. Nas avaliações que eu dou, não é para fulano tal nota, ciclano tal nota, nem pra falar se o aluno irá reprovar ou não. O aluno acorda e agora a gente dá uma avaliação, uma atividade avaliativa do que você trabalhou pra você ver o que deve continuar ou não. Quando eu falo acordar, é o seguinte: eu já trabalhei com a 2ª série e até o meio do ano ele não tinha entendimento do que eu esperava e quando voltou de agosto pra frente, aqui mesmo na escola ele chegou e disse: -Professora, eu já sei ler, escrever. E fala: - Ah, eu não acredito... A 1ª coisa que eu fiz foi pegar um livro e dar pra ele ler e ele realmente leu. Quer dizer: nas férias, ele acordou. Ele foi lendo e eu chorei, pra mim foi um presente.

Mariane, por sua vez, faz a seguinte análise:

No regime em série, o aluno tem que saber, senão ele não passa de ano. O aluno quando chega no final do ano, tem que dar conta do que passou. No regime em ciclos,

o aluno pode passar dois ou três meses à frente, depois do final do ano que ele descobre tudo que ele não tinha aprendido no ano anterior.

Nessa mesma perspectiva, Alcino também se posiciona a favor da proposta dos Ciclos em detrimento do regime seriado.

A avaliação da seriação é o quê? A capacidade dele em repetir aquilo que foi dado em sala de aula? Nem por isso ele aprende. É aí que está a questão do ciclo. Por isso que eu falo: ele inova, rompe com essa reprodução que se tem em sala de aula e coloca uma nova perspectiva de compreensão do aluno. Então, a compreensão no processo contínuo de educação, e a educação não é só sala de aula. Sala de aula é parte desse processo de educação. Tanto é, que se deve pegar as experiências que o aluno traz, que o professor traz e nesse processo de discussão, entre a experiência do professor e a do aluno, se dá um salto de qualidade, lá na frente. E com isto, fica uma compreensão maior para o nosso aluno.

Como demonstrado nas análises iniciais desse estudo, propostas de reorganização do tempo escolar que foram se construindo ao longo dos últimos anos podem ser compreendidas, por um lado, como parte das mudanças ocorridas no campo da teoria pedagógica e de avaliação, a partir da influência da teoria construtivista e sócio-interacionista sobre os processos cognitivos e de aprendizagem; mas, por outro lado, também devem ser compreendidas tendo em vista o contexto mais amplo de mudanças ocorridas nas políticas educacionais implementadas nos anos de 1990, sob a influência do ideário neoliberal.

Chamou-nos a atenção, no entanto, o fato de, entre todos os entrevistados, somente o professor Alcino estabelecer alguma relação entre as mudanças preconizadas no regime de ciclos e as políticas educacionais em andamento.

Depois de um acordo com o Banco Mundial, onde neste acordo o governo de Minas Gerais se obrigava a aumentar o número de aprovação, aliás, não só o número de aprovação como também eles iriam tirar alguns benefícios dos professores, bem como venderia parte do patrimônio do estado e também se comprometer, no caso, em equipar as escolas com o dinheiro do empréstimo do Banco Mundial. E foi isso que ele colocou em prática, através do que nós chamamos hoje de "aprovação maciça", através de um processo de aprovação que desnivelou a educação e conseguiu aprovar

um número maior de alunos e em contraposição, o ensino decaiu muito. O que o Banco Mundial fez foi nada mais, nada menos, que colocar em prática, as resoluções de 1991 da UNESCO, que era melhorar a qualidade de ensino, fazer com que o aluno ficasse mais tempo na escola e também ter um número maior de aprovação. [...] Então, isso começa em Minas Gerais, mas vai dando uma visão distorcida do que Paulo Freire tentou implantar na rede municipal em São Paulo. Na época, o Mares Guia tinha um lema que dizia o seguinte, "Minas mostra o caminho". [...] A educação reflete o que acontece na política, correto? Quando sai a família Mares Guia e entra Murilo Hingel, ex-ministro da educação, ele coloca em prática o II Fórum Mineiro de Educação e coloca a Escola Sagarama.

Independentemente da visão política apresentada nesse depoimento do professor Alcino, ela não poderia deixar de ser destacada, principalmente devido ao silêncio dos demais entrevistados sobre a dimensão político-econômica do problema em análise. Mesmo Kátia, que atua em um órgão regional de ensino, não externalizou qualquer percepção dessa dimensão da proposta dos Ciclos de Formação Básica.

Com efeito, em relação à percepção dos profissionais a respeito da proposta dos Ciclos de Formação Básica, observa-se o predomínio dos aspectos pedagógicos. Essa mesma ênfase nas questões de natureza pedagógica também pode ser encontrada nos documentos oficiais. Em nenhum momento, esses documentos explicitam os determinantes políticos da proposta, muito menos que ela está inserida no contexto do convênio firmado com o Banco Mundial.

Se podemos encontrar entre os professores entrevistados diferentes graus de aceitação e envolvimento com a proposta de regime em ciclos, fica bastante evidente também a aproximação entre o ideário pedagógico desses professores e o ideário pedagógico expresso nos documentos oficiais. Os questionamentos levantados giram em torno do processo e condições de trabalho para sua implementação. Ninguém se posicionou contrário a ela, apesar de parte deles terem apresentado algumas ressalvas. A proposta dos Ciclos continua sendo apontada como a mudança na educação mais marcante nas últimas décadas, como afirma Angélica:

É, o ciclo foi a grande mudança. Eu acho que foi o que marcou mesmo. O mundo mudou né, a escola mudou, as pessoas mudaram, os alunos são diferentes, mas em termos de estruturas mesmo, educacional, o ciclo foi a grande mudança, e que gerou muitos conflitos e está gerando ainda muitas angústias, ansiedades, muito sofrimento.

4.2 Concepções de Aprendizagem e de Avaliação dos Sujeitos no Contexto da Proposta dos Ciclos

Em relação às concepções de aprendizagem e de avaliação dos sujeitos no contexto da proposta dos Ciclos, a segunda categoria de análise, foi possível perceber que sua implantação trouxe muitas mudanças no que se refere às concepções e práticas metodológicas dos professores, bem como a concepção e prática de avaliação. Todos eles têm noção dos pressupostos de avaliação e de aprendizagem da proposta. Isso começa a ser percebido pelos próprios técnicos da SRE, como explica Kátia.

A prática de avaliação na sala de aula já deixou de ser só aquela prova que iria decidir a vida do aluno. Até porque o próprio diário hoje está completamente diferente, onde o professor tem que fazer as anotações dos avanços e das dificuldades dos alunos, para que ele tenha a possibilidade de estar fazendo o seu planejamento do dia seguinte, a partir daquelas dificuldades, porque você não pode deixar as dificuldades de lado, só para recuperação, como é no regime seriado, não. Tem que ir suprindo essas dificuldades com a recuperação paralela.

Realmente, o significado e importância atribuídos à prova e à nota já não são os mesmos entre os docentes. Em relação à prova, sua centralidade é colocada em questão por muitos. Isso porque quando a prova é tomada como simples ato de mensuração, faz com que o aluno sinta-se pressionado, o que dificulta a aprendizagem. Lívia, por exemplo, posiciona-se nessa direção:

A gente avalia o aluno de um modo geral, mas sem aquele medo da avaliação. Quando tinha só prova, alguns alunos até adoeciam, às vezes faltavam de aula no dia da prova. Eu passei por isso. Além de uma avaliação escrita, tinha uma oral, que o professor chegava e dizia: levanta e fala o que você sabe. Havia muita competição entre o professor e o aluno. Ele mostrava que ele era superior, hoje o professor trabalha num nível de estar aprendendo, também tem mais amizade, e isso cria um clima muito bom entre o professor e o aluno. Antigamente, a escola fazia o calendário de avaliação, então hoje não tem essa preocupação. Antes, tinha data certa e a avaliação era feita de dois em dois meses. A cabeça da criança não tinha maturidade de gravar aquilo e depois no final de dois meses ser cobrado.

Andressa também entende que a avaliação não deve ser reduzida apenas à aplicação de provas e quando ela é vista como simples ato de mensuração, “joga muito com o fracasso do aluno” e isso acaba resultando na sua evasão.

A gente avalia o aluno individual, sim, aquele aluno, ele tem facilidade naquilo, a gente avalia individualmente, é aquele acompanhamento individual. Porque quando era prova, você dava matéria, ensinava, tirava as dúvidas, mas depois pegava a prova e aplicava e você ia dar nota naquilo. Hoje não, hoje não tem isso. Eu dou exercício individual, porque eu acho muito válido, acho que o aluno tem que ter o momento de tentar fazer sozinho. Mas esse processo de só avaliar ele com nota é errado mesmo, eu não acho certo. Mas o que é agora, sim, porque você percebe o aluno em todos os sucessos, não só os fracassos dele. Porque a nota joga muito só o fracasso do aluno. Tanto é, que o aluno que tirava vermelho, ele não voltava mais para a escola, al tinha muita evasão. Quando ele via no boletim, que não ia passar de ano mesmo, chegava setembro ele não vinha mais na escola. Hoje em dia isso não acontece.

Mesmo assim, ela afirma que considera a prova importante, porém, sem reduzi-la à nota. Na verdade, ela defende que deve-se utilizar diferentes instrumentos de avaliação.

Eu não vou me apegar só nas provas, na nota, porque não tem no ciclo. Mas, eu acho, que aquela avaliação individual do aluno, sozinho ele deve tentar fazer. O professor, quando está corrigindo, está vendo as necessidades dele, eu acho isso importante. Agora, só aquela avaliação que tinha no seriado, que era só nota, prova, nota, prova, eu também acho errado, acho que tinha que mesclar essas duas maneiras. Deve-se avaliar o aluno individual, é a avaliação diária, é um acompanhamento diário, onde você vai notando os avanços, as dificuldades de cada aluno, individual mesmo. Sem aquela prova, a nota.

Nesse sentido, o depoimento de Paula também é interessante:

Não acho que é a nota que determina a aprendizagem, de jeito nenhum, porque tem aluno que sai muito bem no dia-a-dia e no dia de fazer prova ele não faz nada. Eu tenho casos assim.

Como se observa nesses depoimentos, ao se colocar em cheque o lugar e papel da nota e da prova no processo de avaliação, o que está sendo revisto é toda uma concepção e uma prática de avaliação. Mas essa revisão, essas mudanças não ocorrem de forma tranquila e linear. Se por um lado, alguns professores acreditam que a ausência de notas é um fator que favorece o interesse dos alunos por não haver a cobrança da mesma, e que no regime seriado alguns alunos se evadiam da escola antes do final do ano porque vislumbram que não seriam aprovados, pois não alcançariam notas suficientes; por outro lado, outros professores acreditam que a questão de ter nota ainda é muito importante, mesmo entre aqueles que relativizaram a centralidade da prova, ainda há dúvidas. A própria Paula, em um outro momento de seu depoimento, assim se expressa sobre essa questão:

Eu fico meio dividida, em relação à proposta de avaliação dos ciclos, porque eu não sou muito a favor de não ter nota. Porque eu acho que o aluno; ele, apesar de que a gente que está dentro da sala de aula, a gente sabe qual aluno é bom, qual aluno que não é, mas eu acho que tirou um pouco do incentivo dos meninos. Tem alunos que chegam pra gente e fala assim: - Ah, você tem a obrigação de me passar querendo ou não querendo, é a norma, então querendo ou não querendo você vai me passar. Então, eles já estão com esse intuito, com essa concepção, sabendo que ele não vai ficar reido. Tinha que fazer um trabalho para conscientizar esses meninos que a nota não leva a nada, mas eles não tem essa consciência.

Outras professoras, como Léia e Maria das Graças, ainda acreditam na importância da nota porque essa era uma referência central para a família. Léia se posiciona da seguinte forma:

Eu acho que o pai se preocupava mais com o seu filho, quando ele via a nota. Se o filho tirava uma nota vermelha, ele se preocupava. Agora, como ele não vê nota, ele só vê o conceito, ele pensa assim: está tudo bem, o meu filho vai passar de ano, ele não está muito preocupado com a aprendizagem do filho, não. Ele está preocupado só

se o filho dele vai passar. Eu acho que o pai está jogando toda a responsabilidade para a escola. Ele não participa da vida do aluno na escola, não. O filho precisa de apoio e os pais nem vêm aqui na escola, não aparece não. Então, quer dizer: ele vem aqui, faz a matrícula do filho na escola e ele não está preocupado com o resto, não está nem aí, só quer que no final do ano ele passe.

Maria das Graças, por sua vez, afirma:

Mas, não tem a cobrança dos pais como antigamente, a cobrança hoje em dia não existe mais, parece que o aluno passa de qualquer jeito. Então, eles não têm tanto interesse. O aluno acha que vai passar, então ele não se preocupa em ter nota. Não se preocupa com o aprendizado. Antigamente a nota simbolizava o que ele tinha aprendido, hoje não, ele é avaliado diariamente a partir do comportamento, porque a gente analisa três campos do aluno, inclusive o conhecimento, o comportamento, né. Então, fica difícil pra ele entender isso, que ele está sendo avaliado, nesses três tópicos. Então, ele não se adequa, ele acha que vai passar e não se preocupa.

Assim, nesses últimos depoimentos, a avaliação, seus instrumentos e resultados, continuam sendo tomados como mecanismo de controle, ora do professor, ora da família, o que se aproxima de uma visão mais conservadora, tradicional de avaliação. Como analisamos, anteriormente, a avaliação, dentro de uma visão tradicional, muitas vezes é usada na prática como instrumento de controle, ameaça e castigo, constituindo-se em mecanismo de reprodução de práticas autoritárias. Essa, no entanto, não tem sido a concepção defendida teoricamente pelos entrevistados. Apesar de nos defrontarmos com várias incongruências e de nem sempre os professores se expressarem com clareza suficiente, encontramos, na maioria dos depoimentos, fortes indícios de que aquelas concepções mais tradicionais de avaliação já não são reconhecidas como as mais legítimas e adequadas. Além dos elementos presentes nos depoimentos já registrados, outros corroboram ainda mais essa afirmativa. Angélica, por exemplo, entende que uma prática de avaliação correta seria assim:

É observar todas as possibilidades do aluno, é a idéia de não punir pela avaliação, não usar mais o castigo como correção. Mas, eu acho que ainda tem muitas deficiências. De acordo com a proposta, porque a proposta é você ir avaliando, se

não conseguiu, faz nova avaliação, porque foi que o aluno não atingiu e aí avalia novamente.

Léia, por sua vez, coloca o momento da avaliação como uma via de mão dupla, na qual tanto o trabalho do aluno quanto o do professor estarão sendo avaliados.

Eu acho que a prática de avaliação depende da postura de cada professor. No regime seriado, ele tinha nota, mas os Ciclos não impede de eu dar uma avaliação ou uma prova, para verificar como está sendo a aprendizagem dos meus meninos. Essa avaliação não é só para o aluno, é também pra mim. Porque a partir do que eles aprenderam, eu vou saber se vou ter que voltar as atividades da minha proposta. É um diagnóstico para o aluno e para mim, para eu ver como está a aprendizagem dele. Não é só a questão da nota e no regime seriado, o importante era a nota. Mas isso vai muito da consciência de cada professor também, porque tem professor que vê, mas não volta na matéria não.

Paula também entende a avaliação como um momento importante para o professor conduzir o seu trabalho:

Eu acho a avaliação diagnóstica válida, eu trabalho assim: essa semana eu trabalhei adjetivo, aí eu dou uma avaliação em relação a isso que foi trabalhado esta semana. Se eles não se saírem bem, eu volto, retorno de novo, eu dou outro reforço. Eu trabalho de novo, eu nunca passo pra frente, aí eu dou o reforço e faço outro diagnóstico, então o diagnóstico é feito dia-a-dia. É o comportamento dele na sala de aula, é o comportamento no recreio, na entrada, em todos os sentidos. A gente trabalha com a família, eu trabalho muito com a família, eu chamo muito a família pra trabalhar integrado.

O depoimento de Rita da mesma forma, reflete uma visão de avaliação mais ampla:

A avaliação não vem especificamente numa folha separada como se fosse uma prova. Nós trabalhamos um determinado assunto e no final da aula eu vou ver o que ele pegou do assunto que eu trabalhei com ele. Eu não vou esperar uma prova pra eu cobrar aquilo, eu cobro hoje, pra ver se ele realmente aprendeu, se foi no momento. Se ele não aprendeu, eu vou rever, pois não adianta passar pra frente, só vai achar. É uma coisa pra ele ter problemas depois. É uma vantagem pra nós e pra criança. E

também ela não fica com tanto medo da prova, ela faz a coisa de uma forma mais tranquila.

Mariane, quando questionada sobre quais aspectos deveriam ser avaliados no aluno, respondeu:

São todos os aspectos. Tem o fator emoção, que sem isso ele não vai aprender e nem chegar a nenhuma profissão. Sem esse preparo emocional e afetivo da criança e o laço que se cria com o aluno, não se chega à aprendizagem. Esse aprendizado se dá no dia-a-dia e de acordo com o grau de intensidade que se faz. É como você faz.

Nessa linha de pensamento, Angélica afirma que

Devem ser avaliados no aluno, o cognitivo, a formação pessoal, a questão da cidadania, o ter respeito, saber conviver com outras pessoas, enfim, em todos os aspectos. A pessoa não é só conhecimento, ela é todo um processo, é gente. E gente não é só conhecimento específico. Nós temos que avaliar tudo, mas não sei se atingimos tudo que deveríamos.

Com efeito, a perspectiva de uma avaliação de caráter mais diagnóstico é valorizada pela maioria dos professores, com a finalidade de fazer com que a aprendizagem se efetive. Não só no sentido de verificar se houve ou não essa aprendizagem, mas também identificar em que seu trabalho não está alcançando os resultados esperados, a fim de reparar as possíveis falhas do processo, possibilitando ao aluno e ao professor as correções em favor da construção do conhecimento, uma vez que a situação diagnosticada deverá ser alvo de tomada de decisão, completando, assim, todo o processo avaliativo. Ao caminharem na direção de concepções de avaliação da aprendizagem que vão além de uma visão conservadora, profissionais da educação deixam claro que essa avaliação deve ter funções mais amplas, não cabendo privilegiar somente o domínio dos conteúdos. Essas visões trazem elementos, também, de uma concepção de avaliação dentro do campo de uma teoria dialética do conhecimento, pois, entende que a

construção do conhecimento é vista como um processo que considera diferentes dimensões da vida dos educandos.

Quando se analisa concepções e práticas de avaliação, é importante captar a idéia do professor a respeito de como ele entende o processo de aprendizagem, pois sua prática de avaliação é condicionada, dentre outros fatores, pela sua concepção de aprendizagem.

Analizando como os professores, sujeitos da pesquisa concebem a aprendizagem, é possível perceber uma forte tendência no sentido de responsabilizar o aluno e sua família nesse processo. Um considerável grupo de docentes afirma que a aprendizagem decorre, primeiramente, do interesse que o aluno tem de aprender, como mostra os depoimentos de Angélica e Lísia:

Eu acho que a aprendizagem depende da vontade, do estímulo, da sedução. O aluno tem que ser seduzido a aprender. Ele tem que querer aprender. A vontade tem que partir dele. (Angélica)

Ele só aprende quando ele tem interesse, a gente consegue captar a intenção no interesse, pois se você impor não adianta, precisa atrair o aluno. (Lísia)

Angélica acrescenta, ainda, que o aluno tem de ser motivado a querer aprender e isso deveria partir da família e da escola.

Às vezes, o querer aprender parte do incentivo da família, mas muitas vezes isso vai passar pelo incentivo da escola também, porque alguns alunos não têm nada em casa. E a escola deveria ter esse incentivo, mas muitas vezes, ela não faz isso, porque ela nem vê esse aluno. Nem sempre a escola atinge os alunos a ponto deles valorizar a questão da aprendizagem. Eu acho que tem todo um histórico por trás disso, um contexto psicológico e emocional. Mas acho que o mais importante é o querer. E o aluno tem que querer. Eu acho que uns aprendem mais que os outros devido a algumas habilidades da própria pessoa, mas passa também pela motivação. Às vezes, o aluno é hábil, mas não foi motivado. Ele tem habilidades cognitivas, mas não foi estimulado devidamente, ou está enfrentando uma série de problemas fora, que são muito mais fortes que a escola. Temos vários tipos de alunos com histórias diferentes que interferem nesse processo de aprendizagem.

Lísia completa esse pensamento, afirmando que alguns alunos são difíceis de ser atraídos.

A gente sabe que tem alunos que têm uma dificuldade de querer aprender porque não são incentivados, por outro lado, temos alunos que são difíceis de se atrair. Tem tanta coisa lá fora que às vezes, a cabeça dele não está presente aqui, e a outra coisa, depende de como é o professor, de como ele atrai este aluno.

Além de levantar a questão do interesse do aluno e da influência da família para ocorrer a aprendizagem, Geovana ainda levanta a questão da influência do professor:

A aprendizagem, eu vejo assim, primeiro, é o interesse, o principal. Se eu quero, eu aprendo. Às vezes, desajustes familiares também influenciam muito. A questão da empatia do professor também. Às vezes, o problema não é com o conteúdo, é com a própria pessoa. Isso acontece mesmo, e eu considero o interesse, o principal fator.

No entanto, Paula e Maria das Graças afirmam que o principal incentivador para que a efetivação da aprendizagem é a família.

A aprendizagem se dá principalmente, em casa, com a família. A família que ajuda, que dá assistência em todos os sentidos para o filho, que vem buscar, que preocupa, que vem atrás, que procura saber, esse aluno ele tem mais facilidade. A mãe que trabalha fora, o pai que trabalha fora, que não tem tempo pra criança e que chega sábado e Domingo, às vezes, não tem nem tempo, chega, a gente vê logo de cara o aluno, o desenvolvimento dele é completamente diferente. (Paula)

Para se dar a aprendizagem, eu acho que o importante é o social. O aluno que tem o interesse, que vem de casa, onde os pais têm interesse que eles estudem, que os pais têm um comportamento diferenciado, que eles leem, que dão prioridades ao conhecimento, os alunos têm esse interesse. Onde os pais não têm esse hábito de leitura e esse hábito de cobrar do aluno, a gente vê que os alunos não têm nenhum interesse. Então, vai mais um contexto social e familiar. (Maria das Graças)

Mariane, por sua vez, expõe alguns outros fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem:

Quando você avalia a criança no dia-a-dia e a acompanha, você não vai ter muita surpresa na prova. A criança deve ser vista por dentro, porque a criança com problema não aprende, a criança com fome não aprende, a criança que brigou na rua não aprende. Eu tenho que arrancar o que está dentro dela, para ela ser feliz. A criança, se não estiver feliz, ela não aprende. [...] Para mim, se dá a aprendizagem no

momento mágico. É o cativar. Quando a criança se sente amada, ela dá como uma mina d'água, sem dificuldades e sem bloqueios. Portanto, a aprendizagem se dá a partir do momento em que a criança se sente amada e valorizada, quando sente que alguém tem um interesse por ela. [...] Tem o fator emoção, que sem isso ele não vai aprender e nem chegar a nenhuma profissão. Sem esse preparo emocional e afetivo da criança e o laço que se cria com o aluno, não se chega à aprendizagem. Esse aprendizado se dá no dia-a-dia e de acordo com o grau de intensidade que se faz. É como você faz.

Em suma, parece que no que se refere a concepções de aprendizagem e avaliação, a maioria dos entrevistados assimilararam alguns dos princípios da proposta dos Ciclos de Formação Básica de Minas, os quais se aproximam das concepções que vão além das visões conservadoras de avaliação. No âmbito do discurso, no campo teórico parece que os professores já conseguem externalizar esses princípios; porém, não conseguem discuti-los criticamente. O máximo que fazem é constatar e às vezes, lamentar que as *condições objetivas, ou seja, a realidade da escola, as condições de trabalho* impedem de colocar em prática o que têm aprendido. Na maneira como demonstraram compreender o processo de aprendizagem, ainda é bastante significativa a presença de elementos de uma abordagem simplista e superficial desse processo. Mesmo reconhecendo que os professores já incorporaram e já externalizam elementos teóricos que sustentam os Ciclos de Formação Básica, isso ocorre de forma difusa, pouco sedimentada, e às vezes, de análises contraditórias.

4.3 Principais Mudanças Ocorridas na Prática Docente

A terceira categoria de análise refere-se às principais mudanças ocorridas na prática docente. É interessante notar que, nesse item, as opiniões entre os professores entrevistados divergiram bastante. Uns afirmam que houve muitas mudanças no que diz respeito à metodologia, prática de avaliação, tratamento

dado aos problemas de aprendizagem e recuperação; enquanto outros consideram que nada ou pouca coisa mudou.

Alcino está no grupo daqueles que afirmam que não ocorreram mudanças:

O problema do ciclo, foi que o ciclo jogou para cima do aluno, todas aquelas matérias que até então, já tinha, num outro processo avaliativo, mas não alterou nada, só deu outro nome e não mudou nada. É só você ver no aluno, que é o fruto do ciclo: o caderno dele. Pega o caderno do aluno do ciclo e compare com o caderno do aluno da escola em série, pega a avaliação do aluno em série e compare com o aluno da escola em ciclo, que você vai ver que é a mesma coisa. [...] Na verdade, continua a mesma avaliação da seriação, o que se faz no ciclo é substituir a nota por conceito.

Paula também não percebe mudanças mais significativas na prática docente:

Eu não vejo muita diferença não, sabe? Agora a gente está trabalhando em ciclo, mas acaba sendo quase a mesma coisa, eu acho que só vai mudando os nomes e acaba chegando num consenso só.

Vitória, apesar de ter um pensamento similar ao de Paula, destaca elementos da prática docente muito positivos:

Agora, pra mim, mudou só de nome só, porque o professor continua trabalhando do mesmo jeito, ele continua preocupado com o aluno, continua chamando o pai aqui, brigando com o pai que não olha seu filho, ele continua dando assistência pra aquele menino que não tem casa.

Angélica, por sua vez, quando vai falar das mudanças, ressalta basicamente aspectos relacionados com a melhoria do material didático.

Eu acho que mudou muito pouco. Em termos materiais didáticos, eu acho que mudou mais. Hoje mesmo a gente estava conversando: se for comparar com o tempo quando eu comecei, mudou, melhorou, aqui. Mas a gente não pode olhar só essa escola, tem que olhar o contexto todo. Eu acho que tem escola aí, acho não, eu tenho certeza, tem muita escola que está ainda no mimeógrafo à álcool e tem que fazer Ciclo.

Outros professores, no entanto, são mais entusiastas e acreditam que houve mudanças mais significativas. Maria das Graças, ao fazer uma auto-avaliação, concluiu: "Mudou muito. Bom, por mim mudou muito". E, Rita, ao analisar a prática de avaliação existente, concorda que mudanças importantes têm ocorrido:

Mudou muito, no seriado, era eliminatório e agora é para você verificar o que você terá que rever. Nas avaliações que eu dou, não é para fulano tal nota, ciclano tal nota, nem pra falar se o aluno irá reprovar ou não. O aluno acorda e agora a gente dá uma avaliação, uma atividade avaliativa do que você trabalhou para você ver o que deve continuar ou não.

Geovana parece ter maior clareza sobre os aspectos centrais que mudaram na escola a partir da implantação dos Ciclos de Formação Básica.

Com o ciclo, o tempo escolar modificou e nós temos que estar cientes disso e o estudante também. Não é que você vai estar passando de ano sem saber não. É isso, olha: eu enquanto educadora, tenho sempre que estar atenta e procurar um caminho que faça com que o estudante, nesses 3 anos, consiga vencer aquela etapa. Ele não terá apenas um ano, ele terá três anos pra conseguir aprender. A gente já passa isso pra eles, que eles terão tempo pra aprender.

Ela entende, também, que a sistemática de avaliação mudou, e essa mudança deve conduzir a modificações em outros aspectos da prática docente:

O que seria a avaliação hoje? Não é para dar nota para o estudante ir para a série seguinte ou pro ciclo seguinte não. A avaliação é simplesmente pra você, enquanto educador, verificar o que o estudante aprendeu. Então, eu faço minha avaliação de forma diferente, bem operatória. Se não conseguiu uma porcentagem suficiente, eu volto ao conteúdo normal e quando eu volto, eu tenho que pensar por outro caminho, outra metodologia, porque não foi alcançado ali, mas se eu repetir o que eu fiz, também não vai dar outro resultado. Ai, eu procuro outros caminhos, encontrando outros caminhos, trabalho com eles e verifico novamente como ocorreu a aprendizagem. Se houve, eu passo para a frente.

Segundo a proposta dos Ciclos de Formação Básica, a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser feita paralelamente, durante o ano letivo. Elas, devem ser percebidas pelos professores, por meio da avaliação diagnóstica. Não se deve esperar o final do período letivo para começar a recuperação. Kátia explica como ela deve ser feita:

O que que é a recuperação paralela? A partir do momento em que o professor fez uma observação e diagnosticou uma dificuldade, ele vai dar uma atividade extra, ou um atendimento extra, ou vai pedir a esse aluno para estar voltando à escola em horário diferente, ou vai pedir o auxílio do especialista ou do bibliotecário, ou seja, dependendo da atividade, uma estratégia diferente. Se tem um grupo de alunos que estão apresentando as mesmas dificuldades, deve-se trabalhar com monitoria, aquele aluno que tem um grau maior de conhecimento, vai estar ajudando o outro. Então, isso estimula o trabalho em grupo. Porque trabalhamos em salas heterogêneas. Na realidade, não existem salas homogêneas, porque todos têm ritmos diferentes. E antes, trabalhava-se como se todos os alunos fossem apenas um, ou como se todos aprendessem juntos.

No entanto, alguns professores acham que essa recuperação é inviabilizada na prática, por questões da estrutura da escola, como fica claro nos depoimentos de Vitória e de Rita. Segundo Vitória,

Eu acho que essa recuperação é fajuta, ela não é verdadeira. Não dá para fazer essa recuperação, o professor não sabe como fazer. As regras deveriam ser mais claras para se fazer essa recuperação. O professor deveria ser melhor orientado e ser remunerado por esse trabalho. [...] Eu acho que o professor deveria trabalhar numa sala com menos alunos para dar certo. Como é que ele vai recuperar os alunos que estão com dificuldades se ele trabalha numa sala com 45 alunos?

Nesse mesmo sentido, Rita afirma que:

Eu tento ajudar individualmente ou com um número menor possível, pois não adianta pegar aluno com dificuldade em uma coisa, outro em outra, ele tem que estar sozinho comigo. O estado tirou a recuperação e teve um ano que não funcionou. Por exemplo: das 3^a séries, tirava 10 alunos de uma turma, 10 de outra turma e a professora recuperadora acabava ficando lá com 30 alunos. Era o mesmo que o ensino regular. Então, deveria trabalhar com menor quantidade. O professor está disposto a trabalhar com aquilo, acredita no Ciclo, só que ele pega uma sala muito cheia, com alunos muito diferentes e a diferença é gritante demais. Tudo bem que não existe sala

homogênea, mas a heterogênea como está sendo aqui pra gente, a dificuldade é muito grande.

Quando os professores foram inquiridos a respeito do que fazem para melhorar a situação dos alunos que estão com dificuldade, Maria das Graças afirma que pede ajuda aos pais e tenta conversar com o aluno:

Olha, primeiro passo, a gente conversa com os pais, pede ajuda. A gente conversa uns com os outros. A gente dá aula de reforço. O mais é a conversar mesmo. Saber qual é o interesse dele, o que ele quer. A gente está meio que tateando ainda, porque o ser humano é diferente, não é? A gente não conhece, então, a gente tem que conversar e conversando a gente vai descobrindo as prioridades.

Uma das formas de acompanhamento individualizado a esses alunos é a recuperação feita no horário de Módulo II dos professores. Esse Módulo consiste de duas aulas semanais, com 50 minutos cada uma. Esse horário (100 minutos) é somado às aulas semanais que o professor deve ministrar em sala. Sobre essa recuperação, temos o depoimento de Léia:

Eu acho que a proposta deveria ser melhor estruturada, porque o aluno vai da primeira série direto para a 2ª. O aluno fraco precisa de uma professora de responsabilidade para melhor acompanhar ele. "Eles" querem que a gente atenda esses alunos fracos no horário do nosso módulo. O nosso módulo é de 50 minutos. Eu acho 50 minutos muito pouco para suprir as dificuldades que o aluno tem. 50 minutos é muito pouco. A escola, ou seja, o governo deveria contratar outros professores para trabalhar com esses alunos que têm dificuldades.

Lízia, além de orientar individualmente os alunos no horário de Módulo II, utiliza também o recreio e o horário de Educação Física para fazer o trabalho de recuperação.

A gente verifica se o aluno aprendeu na sala de aula. A professora aproveita o Módulo II, que são 2 horas extra-classe, aproveita o recreio, a aula de Educação Física e revê, tem alunos que tem dificuldade de concentração. Nós temos um aluno aqui, que a professora, por exemplo, aplica um ditado na sala de aula e ele não consegue fazer, só que quando se trabalha com ele individualmente, ele faz tudo. Às vezes, traumas que eles trazem da família, caso com o filho de um pai, filho de outro, aquela confusão. Então, isso cria barreiras.

Esses relatos sobre como tem se desenvolvido a recuperação da aprendizagem, corroboram com depoimentos, citados anteriormente, que informam quase nada mudou no trabalho docente. Não podemos deixar de reconhecer que pequenas mudanças têm marcado a prática do professor e que, mesmo pequenas, são fundamentais na perspectiva de se construir um fazer educativo fundado nos princípios preconizados na proposta dos Ciclos, bem como nas concepções de avaliação que vão além da visão conservadora.

Entendemos que as transformações no campo da educação não ocorrem de forma rápida, na medida em que implicam mudanças culturais, de processos e práticas complexos, engendrados por diferentes elementos políticos, sociais, econômicos, dentre outros.

4.4 Principais Dificuldades Encontradas para o Desenvolvimento do Trabalho dentro das Diretrizes Preconizadas nos Ciclos de Formação Básica.

A quarta categoria de análise, diz respeito às principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho dentro das diretrizes preconizadas nos Ciclos de Formação Básica. Em alguns depoimentos, já registrados, uma das questões levantadas pelos professores diz respeito à forma de sua implantação, marcadamente autoritária. Vitória assim se posiciona:

Acontece que na educação, a coisa cai assim, de qualquer jeito. Por exemplo: a criança da 1^a série, de repente cai o Ciclo, aí a criança da 2^a série pra frente, sai prejudicada. Tinha que ter sido gradatício. Quando foi em 97, eles falaram assim: vai ter Ciclo pra todos, Não houve a aceitação dos professores. Assim como não tem hoje também. A aceitação que houve, é porque o professor não sabia como agir. Ele não

teve um preparo, faltou esclarecimento, faltou preparo, o professor está ali, enraizado na série, aí de repente cai uma coisa assim, a coisa tinha que ser mais gradativa.

A insatisfação dos professores em relação ao processo de implantação dos Ciclos, em 1998, gerou uma resistência tão grande que, mesmo depois, no governo seguinte, quando a SEE/MG concedeu às escolas a autonomia de optar por série ou por ciclos, alguns professores sentiram que essa autonomia foi maquiada, como lembra Alcino:

Olha, eu tenho informações da época de uma escola que os professores chegaram a conclusão que não queriam o ciclo e foram obrigados a colocar em prática pela direção que recebeu ordens da delegacia de ensino. [...] A proposta do ciclo é algo completamente diferente. Mas, além de não termos preparação, foi uma coisa de uma hora pra outra. Foi feita uma reunião no início do ano, e a escola deveria optar pelo ciclo ou pela seriação. Foram democraticamente forçadas a optarem pelo ciclo. Teve, inclusive, escolas que optaram pela série, aí a delegacia de ensino foi lá e bateu o tacão. Isso não é vontade própria. Se fosse por vontade própria, todos eles estariam na seriação.

Vitória também se recorda desse período:

Houve estudos para a escola escolher entre ciclos ou série. Mas era passado pra nós assim: Você pode ficar na série, mas a gente sabia que não podia ficar.

Em relação a esse aspecto, foi perguntado à Kátia, técnica da 40ª SRE, como havia ocorrido o processo de definição, por parte das escolas, quanto à mudança ou não para os Ciclos de Formação Básica. Ela relatou o seguinte:

Veja só, foi democrático entre aspas. Porque a gente vai pela maioria, não é?! Se na escola tem 100 funcionários e 50% + 1 optou pela organização em ciclos, é isso que vai permanecer. E tem aqueles que concordam e não colocam o porquê concordam. Os outros, discordam, simplesmente por discordar. Então, o ser humano é bastante complexo neste sentido, porque na escola a gente não pode pensar no "eu", lá, na escola, somos "nós", nós estamos representando uma instituição. Então, se a maioria decidiu pela organização em ciclos, então, vai trabalhar quem concordou e aqueles que sempre esperam. Mas você vai trabalhar com a maioria. Essa consciência, o profissional, independente da área de trabalho, deveria ter. Se você trabalha, é em função da instituição que você representa, e não da sua opinião simplesmente. Claro que em toda proposta, há coisas que você concorda plenamente, concorda parcialmente e discorda plenamente.

A gente participa de algumas palestras ou de alguns cursinhos, mas nada que te trazem algo realmente consistente. Eu estou participando de um da nossa escola, junto com a Amador Naves. Estamos fazendo um curso também de interdisciplinaridade com a Sônia, então, a gente está melhorando o nosso conhecimento. Mas sabe que tudo na vida é movimento, e a gente precisa cada vez aprender mais. E eu acho que ainda não sabemos. Acho que se não tivesse fesses cursos, a gente estaria pior.

Sobre esse mesmo curso, Vitória afirma que

Nós estamos fazendo um curso com uma professora da ESEBA, pela Superintendência. Nós estamos trabalhando com a Sônia, uma vez por mês, e o curso, o último que tivemos, foi sábado. No final, os professores pediram que a professora continuasse na próxima, que nós gostamos demais. É o que o professor está precisando.

As próprias diretrizes e legislação da SEE/MG reconhecem a necessidade dos profissionais terem momentos específicos para se atualizarem e articularem seu trabalho, tendo em vista uma ação integrada e interdisciplinar. Mas aqui, também, há problemas, conforme o relato dos professores entrevistados. Alcino esclarece:

Quinzenalmente, os professores dos ciclos se reúnem nos dois últimos horários, mas as escolas não levam isso muito a sério. Eles se reúnem para discutir os problemas juntamente com sua orientadora. Mas para mim, isso não vai ser a solução. Quando você rompe com aquilo que você tinha, sem preparação nenhuma, o pessoal, na melhor da boa vontade, acaba substituindo a avaliação de nota, por avaliação de conceito, e pensa que isso é o ciclo.

Em relação a essas mesmas reuniões, Rita afirma:

Na última reunião, a gente estava tentando resolver o problema do SIMAVE, aquela avaliação da eficiência que tem na escola. Geralmente, um assunto é trabalhado. E a gente vai trabalhar planejamento para o ano que vem, em cima do SIMAVE que a gente tem. Esse ano foi Português e Matemática, sempre foi todas as disciplinas, esse ano foi separado. Cada ano vai ser uma disciplina, então eu acredito que vai ser melhor, só tem uma coisa: eles não passam resultado pra gente. Eles deveriam passar, pra você trabalhar em cima daquilo, porque se eu não sei em que o aluno não saiu bem, como é que eu vou trabalhar?

Lívia também fala sobre os cursos:

Do ano passado pra cá, a gente tem tido abertura pra ter essas reuniões. Antes, a gente não tinha. Mesmo fora das 2 horas semanais, a gente está em contato com a supervisora, está sempre repassando nos horários de Módulos de Educação Física, Ensino Religioso. Nas duas horas a cada 15 dias, a gente tem feito um estudo e ele vem direcionado pelos superintendentes em temas, abrangendo o que a gente está trabalhando. Agora, a gente aproveita também pra repassar experiência de uma pra outra. Em relação aos cursos oferecidos pela Superintendência, esses cursos não são diretamente para todos os professores, pois com o número de professores ficaria difícil, mesmo. Só ia um representante da escola, pra depois estar passando para os outros.

Angélica chama atenção para as condições de trabalho em que os professores estão submetidos e que também geram muitas dificuldades:

A gente tem muitas barreiras. A questão de trabalhar em mais de um lugar, faz com que a gente não tenha muito como encontrar. Quando se conversa, é no corredor, na hora do recreio, são minutinhos e quem tem boa vontade, porque tem gente que nem tem esses minutinhos e vontade de conversar: Oi, como é que você está? O que você está fazendo? Como é que nós vamos preparar isso? Eu não estou questionando o por quê. Tem "N" fatores interferindo. É aquilo que eu te falei: gera a ansiedade, a desmotivação, tem uma série de fatores que interferem e af. Eu vejo bastante barreiras ali.

Essa falta de tempo é ressaltada também por Vitória:

É isso que falta, eles têm que começar pela estrutura... Primeiro dar uma base, professor ter mais tempo na escola. Só essas 4 horas é muito pouco. Primeira coisa, o professor tem que ter muito mais estudo pra abraçar essa causa. Se ele não tiver mais disponibilidade para estar estudando aqui na escola, ele não vai estudar na casa dele, porque ele tem outro cargo em outra escola, ele tem família. Então, não tem como, é uma coisa impossível. Tem que ser uma coisa assim: aumentar talvez esse número de horas, mas com horas pra ele estar na escola estudando, realmente atendendo aluno, para ele estar recuperando, até pra fazer essa recuperação paralela [...] o próprio professor recuperando o seu aluno. Mas, ele teria que ter mais horas na escola, mais tempo, teria que mudar toda uma estrutura.

Isso acaba gerando outras dificuldades que contribuem para aumentar a distância entre as diretrizes da SEE/MG referentes aos Ciclos de Formação Básica e a realidade encontrada nas escolas. Por exemplo, a maneira como muitos

conteúdos estão sendo trabalhados corrobora com esse problema. Sobre isso, Alcino afirma:

Eu acho que poderia ser mais útil no processo de aprendizagem, ligar a teoria à prática e é isso que nós professores não conseguimos fazer: unir a teoria à prática. Porque dessa forma a compreensão seria muito mais fácil. Nós, professores, procuramos nos alunos, um poder de abstração muito grande em determinadas disciplinas. Muitas vezes, não tem como o aluno se transportar para uma coisa que está fora da realidade dele. Eu acho, que ele aprende quando se alia a teoria à prática dele.

Maria das Graças também se preocupa com a realidade do aluno e não vê muita relação entre essa realidade e os conhecimentos que a escola trabalha.

Eles querem outras coisas. Eles querem dançar, eles querem brincar. Então, a realidade da escola está muito diferente da realidade que o aluno está querendo. A gente está tentando adaptar o ensino às necessidades deles, procurando as vivências, tentando adaptar às vivências dos alunos e através delas, ensinar o que a gente tem para ensinar.

Quando questionados sobre possíveis encaminhamentos a serem adotados, de forma a enfrentar as dificuldades ressaltadas, foram apresentadas diferentes alternativas. Como vimos a pouco, Vitória destacou a necessidade do professor ter mais tempo para estudar, atualizar-se. Angélica, por sua vez, sugere o seguinte:

Primeira coisa que eu acho que tem que ser feito, é reduzir muito no número de alunos por sala. Tem que ter professores ou pessoas que vão atender essas deficiências e trabalhar as deficiências, por exemplo, da leitura e da escrita do aluno, que chegou naquela etapa, mas que tem deficiências ainda. Ele tem que ir trabalhando paralelamente pra ele conseguir pegar o fio da meada daquela turma. Ele tem que ter vários momentos na escola. Então, a escola tem que se estruturar de outra forma. Porque do jeito que é a sala: só o professor é responsável por tudo; eu não vejo muito sucesso nisso, não.

Outro aspecto levantado refere-se à seqüência que deve ser dada aos conteúdos na passagem de um ano letivo para o início do outro. Muitas vezes, o professor do período seguinte começa a trabalhar novos conteúdos sem considerar

as dificuldades dos anteriores. Outras vezes, o professor nem faz um diagnóstico para saber que dificuldades são essas, ou não sabe que conteúdos foram trabalhados com aqueles alunos. Segundo Paula, nem sempre existe a continuidade necessária para suprir as dificuldades dos alunos.

O que tem que fazer é seguir a seqüência, e nem sempre isso acontece. Porque se eu parei num determinado ponto com aquele aluno, o próximo professor, mesmo se for série, ele tem que dar continuidade, mas isso não acontece.

A professora Geovana destaca aspectos muito importantes também, quando ressalta o que precisa mudar para que os princípios norteadores do Ciclo de Formação Básica sejam bem trabalhados no cotidiano escolar. Ao falar do processo educativo ela esclarece que tem que ser:

"do aprender a aprender". É pra eles [os alunos] verificarem que hoje a gente não passa conhecimento, eles têm que buscar. Mas, é que nós trabalhamos muito em casa também, nós temos que nos organizar, porque quando eu chego, eu tenho que estar com meu objetivo bem claro, o que eu quero ou não, passar pra eles. Direcionar o trabalho para eles discutirem sozinhos, chegar à conclusão e eles verificarem que se não fizerem, realmente não aprendem. Eu trabalho com metodologia de grupo, tipo cooperativa, e é bem interessante, porque é bem diferente do grupo. Porque a gente fala trabalho de grupo, em Ciclo, ai você vê direitinho o crescimento dentro das competências; a compreensão de que eu não sou sozinha, que eu sou responsável pelo outro, porque não vai ser mais ele, fulano; ele é o grupo 1 ou 2 ou 3.

Uma última preocupação a ser registrada nos depoimentos coletados é quanto à inquietação externada, por alguns, sobre o futuro dos alunos que hoje passam pela experiência dos Ciclos. Questiona-se a necessidade de refletir sobre até que ponto a escola tem conseguido romper com uma organização excludente, na maneira e nas condições em que os Ciclos de Formação Básica tem sido em Minas Gerais. A professora Vitória faz um longo desabafo abordando essa preocupação:

Eu acho que a qualidade não melhorou. Aquele aluno que tem o acompanhamento em casa, que os pais têm uma parceria com a escola, que se preocupa, que exige do filho, aquele aluno que é atencioso, que quer, que gosta, que estuda: pra mim não tem melhor, excelente. Mas a nossa clientela, a maioria são meninos, que estão por ai, na rua, sem pai e sem mãe. Quando tem pai e mãe, não tem estrutura nenhuma. Às vezes, tem até bom pai, boa mãe, mas ele sai de casa 6 horas da manhã, chega à noite. O filho fica com quem? Sozinho, na rua. Ai ele chega em casa, está cansado, quer assistir televisão, comer e dormir. A criança não tem ninguém para cobrar dela. Então, ele não tem acompanhamento. E, no ciclo, se ele não for um aluno esperto, estudioso, bom aluno mesmo, ele fica pra trás. Quando chega no final do ano, ele vai passar de qualquer maneira. Quando chega na 8ª série, se ele não sabe nada, mas ele tem frequência, ele pode ficar retildo só na 8ª série e só 1 ano, depois ele tem que passar. O que está acontecendo de diferente agora é que você tem um aluno dentro da escola que na realidade ele não está aprendendo nada, ele não está progredindo nada, amanhã ele vai sair da 8ª série sem saber de nada, pior, porque a sociedade é excludente. Ai não adianta, que ele não vai passar no concurso, ele não vai conseguir passar na faculdade. O aluno que não tem preparo na escola, ele não vai conseguir. Eu acho que mudou o momento da exclusão. A gente está brincando de faz-de-conta, porque tem um monte de aluno na 8ª série que, na verdade, estaria fora da escola, por causa da reprovação, mas não adianta nada ele estar na escola e não saber nada, não estar preparado para o ensino médio. Esse aluno vai ser excluído pela vida, pela sociedade, pelo resto da vida, porque ele não tem preparo. Eu tento conscientizar o aluno e o pai o máximo desse problema, dizendo que é eles que estão dando bomba para eles mesmos, na vida. Que quando eles deixam de fazer as coisas e de participar, eles estão dando bomba neles mesmo. Eles estão tendo a oportunidade de estudo e não estão aproveitando. Temos tido um trabalho sem limites para conscientizar esses alunos, mas não temos a ajuda da família. Na verdade não tínhamos também essa ajuda do pai no regime de série, mas o pai assustava quando via o boletim do aluno e via que seu filho estava tomando bomba.

Como pode-se ver, ao longo deste capítulo apresentamos os dados levantados a partir das entrevistas realizadas junto aos professores da rede estadual de ensino e aos funcionários de um órgão regional de ensino, no caso, a 40ª SRE. Vale a pena chamar a atenção para alguns aspectos destacados em nossa análise. O primeiro ponto a ressaltar refere-se ao fato de nenhum dos sujeitos terem se posicionado explicitamente contra os princípios que sustentam a proposta dos Ciclos de Formação Básica, pelo contrário, mesmo entre os mais resistentes, essa atitude é decorrente ou do processo de implantação dos Ciclos em Minas, ou das condições de funcionamento das escolas, e não da proposta em si. No que diz respeito às preocupações externadas por todos, fica evidente o

compromisso com a qualidade da educação e do ensino desenvolvido nas escolas públicas das Gerais.

Outro aspecto a ser salientado refere-se à falta de uma visão dos condicionantes políticos e econômicos que engendram a proposta em análise. Por um lado, somente um docente estabeleceu alguma relação dessa natureza; por outro, é bastante evidente a ênfase nos aspectos didático-pedagógicos da organização escolar. Esse tipo de percepção das questões relacionadas aos Ciclos de Formação Básica permeou a maior parte das análises.

Outra grande surpresa foi o silêncio em relação aos programas de formação continuada considerados quando da definição dos sujeitos a serem entrevistados- participantes do PROCAP e Projeto Veredas. Nenhum dos docentes entrevistados fez referência a esses programas, nem estabeleceu relação entre as mudanças ocorridas e o trabalho desenvolvido nesses cursos de formação continuada. Pelo contrário, as experiências de formação continuada a partir da realidade local parecem deixar marcas mais profundas, como foi o caso do trabalho realizado pela profissional da ESEBA junto a um grupo de professores na rede.

Uma última surpresa foi constatar que, no que se refere à compreensão dos princípios e diretrizes dos Ciclos de Formação Básica, não há diferenças significativas entre aqueles que participaram do PROCAP ou estão participando do Projeto Veredas. Isso se explica, talvez, pelo fato de esses programas de formação continuada privilegiarem outras dimensões do fazer docente. Mas a resposta a essa hipótese levantada só será possível em novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como propósito a investigar as concepções e práticas de avaliação que permearam as diretrizes e o fazer docente no contexto dos Ciclos Básicos de Formação. Interessava elucidar como os professores compreendem a avaliação nesse contexto, ao mesmo tempo em se procuraria analisar, por um lado, os fatores que estariam contribuindo para a existência tanto de resistências quanto de adesões aos Ciclos e, por outro, o impacto das mudanças preconizadas na prática docente, especialmente no que se refere à avaliação.

Para tanto, recuperou-se o debate em torno das diferentes concepções de avaliação, localizando os pressupostos daquelas concepções que se situam no campo mais conservador, bem como daquelas que procuram ir além dessa visão mais conservadora. Além disso, situou a proposta dos Ciclos de Formação Básica no âmbito das políticas educacionais de Minas Gerais, evidenciando, também, que no desenvolvimento histórico da educação brasileira, e mesmo mineira, outras iniciativas já haviam sido tomadas nessa direção. Antes de dar voz aos profissionais da educação, por meio das entrevistas realizadas, procurou-se, ainda, evidenciar como as mudanças que vinham ocorrendo nas políticas educacionais de Minas Gerais nos anos de 1990 se articulavam com mudanças mais profundas na sociedade brasileira, frente o avanço do ideário neoliberal e a influência dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. Percorrida essa trajetória algumas sínteses são possíveis.

O conjunto dos documentos divulgados pela SEE/MG em que estão consubstanciadas as diretrizes para implantação da proposta dos Ciclos de Formação Básica deixa claro a necessidade de buscar novas visões sobre a organização do ensino e, dentro dela, a avaliação. Nos fundamentos e pressupostos que dão sustentação à proposta dos Ciclos é bastante evidente a forte presença das concepções de conhecimento de base construtivas e sócio-

interacionista. Aqui, o conhecimento prévio e as experiências de vida com que a criança chega à escola passam a ser elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem, e daí a necessidade do professor rever seus saberes e práticas, de modo a se instrumentalizar para trabalhar com e na diferença, considerando o ritmo e o caminhar de cada aluno. A aprendizagem deve deixar de ser vista como um processo linear, dividida em etapas e no qual o foco principal seria a transmissão e assimilação de conteúdos previamente definidos. Ao contrário, ela deve ser vista como um processo dinâmico, em que a preocupação central deixa de ser apenas com o resultado final, mas passando a preocupar-se, também, com o desenvolvimento do processo como um todo e a atuação dos alunos e professores nesse processo.

Nesses documentos fica bastante evidente, também, o chamamento para que a avaliação seja pensada e trabalhada sob novas bases teóricas e conceituais. A visão de avaliação apresentada nas diretrizes da SEE/MG evidencia a presença de vários elementos daquelas concepções de avaliação que vão além das concepções conservadoras de avaliação. Na proposta dos Círculos de Formação Básica é possível identificar a presença marcante dos elementos de uma concepção de avaliação diagnóstica, na qual a busca de caminhos alternativos, mais adequados e satisfatórios devem ser uma constante, especialmente quando a aprendizagem não tiver sido satisfatória. A avaliação deve, portanto, perder seu caráter punitivo, essencialmente classificatório e, muitas vezes, autoritário, ou seja, mero instrumento de medição e momento de decisão quanto à aprovação ou não do aluno. A avaliação da aprendizagem deve passar a ser tomada, também, como um momento importante de reflexão e análise da própria prática docente.

Ao trazer as vozes dos profissionais da rede estadual de ensino, foi possível perceber, também entre eles, uma forte presença dessas novas concepções de aprendizagem e de avaliação, as quais procuram romper com aquelas visões mais próximas dos modelos tradicionais e conservadores de educação. Foi comum encontrar nas *falas* dos professores afirmativas que

reforçavam idéias como a necessidade da escola trabalhar a partir da realidade do educando; dos conteúdos serem trabalhados considerando e se articulando com essa realidade; dos professores reverem suas metodologias de trabalho, na direção de uma ação mais integrada e interdisciplinar; da avaliação também ser repensada, de forma a possibilitar um melhor diagnóstico não só do rendimento do aluno, mas também do trabalho do professor.

Além disso, a maioria dos professores demonstraram estar mudando várias práticas de avaliação, alternando teste, diagnósticos, relatórios de desenvolvimento, entre outras atividades. Evidenciaram, igualmente, relativa clareza sobre o pressuposto de que as mudanças nas práticas de avaliação e na forma de se conceber a aprendizagem exigidas pelo regime de ciclos, não podem se limitar a comportamentos e formas de organizar o ensino. É preciso que ocorram mudanças, também, no âmbito da escola, na sua estrutura organizacional, nas condições de trabalho do professor e de funcionamento das instituições escolares. As próprias diretrizes da SEE/MG, fazendo coro às contribuições dos diferentes teóricos que discutem a avaliação *para além das visões conservadoras*, afirmam esse pressuposto.

Como se observa, em boa medida, os professores parecem já ter assimilado vários elementos teóricos da proposta dos Ciclos de Formação Básica, no entanto, resistências a esses elementos teóricos também se fazem presentes e talvez isso se explique devido a, pelo menos, dois fatores.

De um lado, a maioria dos questionamentos levantados pelo professores referem-se ao processo de implantação da proposta e às condições de funcionamento das escolas que, parece, não ter se alterado substancialmente, como assim o requer o regime de ciclos. Os professores deixaram claro que não houve um processo mais amplo de discussão, estudo e reflexão coletiva entre os profissionais da rede, quando da implantação da proposta em 1998. Isso, inclusive, foi corroborado no depoimento da analista que atua na 40ª SRE. Os próprios professores avaliam que não foram preparados para uma mudança de dimensão tão grande e complexa. Com certeza, se a proposta

tivesse sido mais refletida e discutida coletivamente, as resistências poderiam ter sido bem menores. Até porque, mesmo os professores que questionaram as mudanças no sistema de avaliação previsto nos Ciclos de Formação Básica, o fez a partir de argumentos que evidenciam uma preocupação com a formação do educando. Muitos chamaram a atenção para o fato de que, se a escola *passar o aluno de qualquer jeito*; sem dominar conhecimentos e habilidades básicas, ele terá muito mais dificuldade para enfrentar os desafios colocados pela sociedade contemporânea. É importante lembrar que nenhum dos profissionais entrevistados se posicionou a favor do retorno à organização da escola nas bases que davam sustentação ao regime seriado. Isso, sem dúvida, corrobora a percepção de que há uma aproximação entre o ideário pedagógico dos profissionais da educação e o ideário expresso nas diretrizes educacionais das Gerais.

Por outro lado, também nesta pesquisa, a partir dos depoimentos colhidos, pode-se afirmar a presença de dois códigos sobre avaliação nos saberes e práticas docentes – o da *avaliação tradicional* e o da *avaliação progressista*, trabalhados simultaneamente. Percebeu-se o quanto ainda é significativo a importância que se dá à participação da família e à responsabilidade que o aluno têm no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, mesmo já sendo possível perceber que alguns estão revendo suas práticas, também ainda é significativo a reafirmação da *nota* como parâmetro mobilizador, tanto do aluno quanto da sua família, para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito às continuidades e rupturas dos governos do estado de Minas Gerais. Como demonstramos ao longo do trabalho, a proposta dos Ciclos de Formação Básica foi implantada no ano de 1998, ainda no governo cujas políticas educacionais foram definidas no contexto dos acordos firmados com o Banco Mundial, dentro do GQTE e do Pró-Qualidade. Todavia, mesmo com a mudança de governo em 1999,

constatamos que não houve mudanças significativas nos eixos definidores das políticas educacionais.

Com efeito, as reformas políticas ocorridas na década de 1990 no processo de reforma do Estado sob a égide do ideário neoliberal, provocaram mudanças cujas marcas se mostraram mais profundas do que inicialmente parecia. Isso porque, com a anuência dos próprios governos locais, a influência de organismos como o Banco Mundial, ao atuarem como agências indutoras e financiadoras dessas políticas, colocam esses mesmos governos sobre regras e condições históricas que se arrastam por vários anos. Desse modo, mesmo que haja mudança nas forças políticas que dão sustentação ao grupo dirigente, as rupturas nem sempre acontecem como anunciadas ou pretendidas.

Por último, é importante chamar atenção para a ausência de uma compreensão da dimensão política das mudanças preconizadas na proposta dos Ciclos de Formação Básica implementada em Minas Gerais. Como se demonstrou, somente um professor, estabeleceu alguma relação entre essas mudanças e o contexto mais amplo que as engendra. Entre os demais fica evidente a centralidade que assume a discussão dos aspectos pedagógico da proposta em análise. Mesmo quando vão propor encaminhamentos e alternativas para o enfrentamento dos problemas e dificuldades denunciadas, esses são voltados para aspectos como número de alunos nas salas, formas de constituição das turmas, redefinição da metodologia de ensino utilizada pelo professor ou, ainda, necessidade do professor se qualificar melhor para trabalhar nas novas bases.

Sem dúvida que a realização de ações que estejam voltadas para o aprimoramento do trabalho pedagógico em nossas escolas é de suma, e urgente, importância. No entanto, estas ações devem ser pensadas e implementadas por meio de políticas que assegurem uma participação cada vez maior da sociedade e dos profissionais da educação no seu processo de elaboração e avaliação, e não apenas, ou fundamentalmente, na sua execução.

Mas ao final desta jornada, se por um lado conseguimos responder às questões levantadas, outras permanecem em aberto e, certamente, exigiriam um olhar específico sobre elas. Como questionou um de nossos sujeitos, o aluno não é mais reprovado e excluído na escola, mas será que não houve apenas uma mudança sobre o momento e lugar desta exclusão? Será que o aluno que conclui o ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas, na forma que estas escolas estão organizadas, estaria preparado para enfrentar as demandas da nossa sociedade?

Outro aspecto que merece ainda ser melhor investigado é sobre os programas e projetos de formação profissional, na área da educação, e seu significado nos saberes e práticas docente. Qual tem sido a contribuição dessas ações no processo de重新definição da prática docente?

Como se observa, novas questões se colocam, abrindo novos caminhos para estudos futuros.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e Progressão Continuada: subsídios para uma reflexão. In: *Formação do Indivíduo e Avaliação Educacional, Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: UNESP, 1999.
- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, Tomada de Decisões e Políticas: subsídios para um repensar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 10, p. 81-101, jul-dez/1994.
- ALTVATER, Elmar. Globalização, Novas Fronteiras e a Questão Democrática. *Revista Democracia Viva*, Rio de Janeiro: Ibase, nº 2, fev. 1998, p.7-19.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli, E.D.A. Diferentes Tipos de Pesquisa Qualitativa. In: *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli, E.D.A. e PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: Desafios e Perspectivas. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Ana M. P.(orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação e Sociedade*, v.20 nº 68, dez/1999.
- BARRETO, Elba S. de S. A Avaliação na Educação Básica: entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, v.22 nº 75, ago/2001.

BERNARDO, João. *Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BOGDAM, R. C. e BILKEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Alegre: Porto, 1994.

BID, PNUD. Reforma social y pobreza: hacia una agenda integrada de desarrollo. Washington, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A máquina infernal. *Folha de São Paulo*, p.7, jul/1997.

_____. *Contrafôgos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRUNO, Lúcia. Restauração Capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T. *Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Célia P. Avaliando a Avaliação da Aprendizagem: um novo olhar. *Educação e Sociedade*, v.19, nº 66, abril/1998.

CARVALHO, Maria Cristina Moraes de. *Percursos da Construção da Proposta de Ciclos de Formação em Escolas Municipais de Juiz de Fora: um caminho novo?* Dissertação de Mestrado, UFFJF, Juiz de Fora, 2002.

CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Ana M. P.(orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2000.

CATTANI, (org) Trabalho e tecnologia. *Dicionário Crítico*. Rio de Janeiro : Vozes, 1997.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, Lívia de, WARDE, Míriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORZSI, Francisco Luiz. A Globalização e a Crise dos Estados Nacionais. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octavio & PAULO-EDGAR A. R. (orgs.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

COSTA, Márcio da. A Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio - avaliação e políticas públicas*, v. 6, n. 19, p. 159-190, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, abr-jun/1998.

_____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.

DOUTORADO, Luiz F. e PARO, Vitor (orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DOWBOR, Ladislau, JANNI Octavio & PAULO-EDGAR A. R. (orgs.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, nº 17, p. 86-101, São Paulo: EDUSP, 1994.

ENGUITA, Mariano F. *A facè oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FRANCO, Maria L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clátilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, T. T e GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, 1998.

- _____, KRAWCYK, Nora e CAMPOS, Maria Malta (orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do século XXI: reformas em debate.* Campinas: Autores Associados, 2000.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-moderna.* São Paulo: Loyola, 1993.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliar Para Promover: as setas do caminho.* Porto Alegre: Mediação, 2001.
- IANNI, Octavio. A Política Mudou de Lugar. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI Octavio & PAULO-EDGAR A. R. (orgs.). *Desafios da Globalização.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LAURELL, Asa Cristina. Avançando em Direção ao Passado: a política social do neoliberalismo. In: _____ (org.). *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo.* São Paulo: Cortez, 1995.
- LAURELL, Asa Cristina.(org.). *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo.* São Paulo: Cortez, 1995.
- LESBAUPIN, Ivo (org.). *O Desmonte da Nação: balanço do governo FHC.* Petrópolis: Vozes, 1999.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar.* São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, ano 3, n. 12, fev/abril. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

LUDKE, Menga. Um Olhar Sociológico sobre a Avaliação Escolar. *Revista Tecnologia Educacional*, v.21, p. 128, Rio de Janeiro: set-out/1992.

_____ e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EUP, 1986.

_____ e MEDIANO, Zélia (coords). *Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. *Um Fino Tecido de Muitos Fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. Tese de doutoramento, 2000.

MELLO, Flávia C.M. *Novos Caminhos para o Enfrentamento do Fracasso Escolar? A Teoria e a Prática no Contexto da Proposta Escola Plural*. Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

NÓVOA, Antônio. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Almedina, 1978.

NUNES, Silma do Carmo et alli. Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: uma proposta político-pedagógica na perspectiva da inclusão. *Ensino em Revista*, UPU-Uberlândia, v.8, nº 1, junho/julho, 99/00.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ e DUARTE, Marisa R.T. *Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria C. (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *A avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Portugal: Almedina, 1978.

_____. *Avaliação – Da exceléncia à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PRZEWORSKI, Adam. A Falácia Neoliberal. *Revista Lua Nova*, nº 28/29, São Paulo: Marco Zero-CEDEC, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSENBERG, Fúlia. Uma Introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional. In: KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SADER, Emir. A Hegemonia Neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir & GENTILI, PABLO. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SADER, Emir & GENTILI, PABLO. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura Souza. *Introdução à Ciência Pós-moderna*. 5ª ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999.

_____. Reinventar a Democracia: entre o pré-contratualismo e pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, jan/fev, v.21, n.104, 1992.

SILVA, Marcelo S. P. da. Gestão e Organização do Trabalho na Escola Pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOUTORADO, Luiz Fernandes & PARO, Vitor (orgs.) *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, T. T e GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASSI, Lívia de, WARDE, Míriam Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1997

SOUZA, Sandra Zábia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1997

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os Anos Noventa: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

TOMASSI, Lívia de. Financiamentos do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro: os projetos em fase de implementação In: TOMASSI, Lívia de, WARDE, Míriam Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMASSI, Lívia de, WARDE, Míriam Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.), *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA JR., Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, 1998.

Documentos

BRASIL, LEI N° 9394/96, do Ministério da Educação.

_____. MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, Documento Introdutório, 1995.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado da Educação. Subsídios para o planejamento curricular do Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, 1985.

_____, *Conheça o CBA*. Belo Horizonte, 1997a.

_____. Ciclo Básico de Alfabetização: Diretrizes Pedagógicas para capacitação de Profissionais do CBA. Belo Horizonte, 1997b.

_____. Ciclo Básico de Alfabetização: Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, 1997c.

_____. A Questão da Avaliação nos Ciclos de Formação Básica: plano de estudo sobre Avaliação da Aprendizagem/ Elaborado por: MACHADO, Arminda R. M.; TAKAMATSU, Cleusa Tieko, FILOCRE, João, Belo Horizonte, 1998.

- _____. *Organização do Tempo Escolar na Escola Sagarana. Organização dos tempos e espaços escolares em ciclos*, 1999a.
- _____. *Organização do Tempo Escolar na Escola Sagarana. A formação humana e os ciclos escolares: construindo competências*, 1999b.
- _____. *Organização do Tempo Escolar na Escola Sagarana. Avaliação*, 1999c.
- _____. *Escola Sagarana: Educação para a Vida com Dignidade e Esperança*. Belo Horizonte: Lé, Set/1999d, Coleção Lições de Minas, vol II.
- _____. *Tempo Escolar, Hora de Refletir e Pensar*. Coleção Lições de Minas, vol III. Setembro, 1999e.
- _____. Plano de Implementação do Projeto Pró-Qualidade – Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais. Belo horizonte, mar/1994.
- _____. Plano de Implementação do Programa de Capacitação de Professores. Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de 1º Grau. Pró-Qualidade – PROCAP, Subprojeto C: Desenvolvimento do Ensino/ componente C2: Capacitação de Professores. Belo horizonte, 1996.
- _____. Instrução nº 001/98.

_____ . Instrução nº 003/98.

_____ . Resolução nº 8086/97.

_____ . Resolução nº 012/99.

_____ . Resolução nº 006/00.

_____ . Resolução 151/2001.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 1132/97.

_____ . Parecer nº 1158/98.

UNICEF, *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Nova Yord, 1990.