

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

**O SISTEMA DE CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO,  
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA/MG**

**Maria Aparecida Imasulada Alcantara**

**Uberlândia/MG**

**NÚBIA APARECIDA IMACULADA ALCÂNTARA**

**O SISTEMA DE CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, NOTURNO,  
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA/MG**

**SISBI/UFU**



**1000205422**

**UBERLÂNDIA**

**2002**

## COMISSÃO JULGADORA



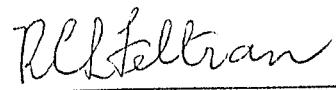
---

Profª Drª Rossana Valéria de Souza e Silva – Orientadora



---

Profª Drª Marilúcia de Menezes Rodrigues



---

Profª Drª Regina Célia de Santis Feltran

*DEDICO ESTE TRABALHO*

*Ao Silvano, meu esposo, pelo companheirismo, carinho e apoio intelectual.*

*Aos meus pais queridos, Odilon e Veridiana, pela vida que me proporcionaram.*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho somente foi possível com a colaboração de pessoas especiais, as quais teço minhas considerações:

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rossana Valéria de Souza e Silva, por sua dedicação e conhecimentos seguros que foram essenciais para a realização dessa pesquisa.

Às minhas irmãs e irmãos queridos (Ana, Beatriz, Cida, Turco e Paulo), cunhado e cunhadas (João Carlos, Silvânia e Ana Lúcia) pela amizade e compreensão.

Aos meus irmãos Luís Roberto e José Humberto ( ambos *in memorian* ), saudade sempre.

Aos meus sobrinhos: Cássio, Priscilla (e Leandro), Fábio, Carolina, Odilon Neto, Camila, João Paulo, Duda, Cecília e Laurinha, as alegrias do meu viver.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Regina Feltran e Marilúcia de Menezes Rodrigues, pela disponibilidade e contribuições dadas no Exame de Qualificação.

À Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação, pelo ambiente rico em discussões e estudos.

À colega Cristina (*in memorian*), batalhadora.

À 40<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino, pelo material disponibilizado.

Às Escolas Estaduais estudadas, nas pessoas dos diretores, orientadores e, em especial aos professores que responderam aos questionários.

Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, especialmente nas pessoas de Cristiane e Maria Luzia, pela compreensão e apoio.

Às amigas e psicólogas Jacqueline e Walquíria, pela amizade incondicional.

Às amigas Socorro, Anaí e Luciene, cada uma com a sua contribuição.

Às primas Iara e Maristela, pelo carinho.

Aos outros amigos, que de forma direta ou indireta, deram sua contribuição.

À Unicaldas, pela primeira oportunidade.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE SIGLAS .....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi

### INTRODUÇÃO

1- Motivações para a escolha do tema, problema e objetivos do estudo.....	01
2- Procedimentos metodológicos.....	05
2.1 - Caracterização da pesquisa, delimitação do estudo e população investigada.....	05
2.2 - A coleta e análise dos dados: técnicas, instrumentos e procedimentos adotados.....	06
3 - Organização dos capítulos.....	08

### CAPÍTULO I

A proposta de ciclos do ensino fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais – quadriênio 1999-2002.....	09
1 - Breve histórico e caracterização do sistema de ciclos.....	09
2 - A proposta de ensino em ciclos da Rede Estadual de Educação em Minas, no quadriênio de 1999-2002.....	15

### CAPÍTULO II

Ensino noturno e avaliação na escola seriada.....	22
1 - O ensino fundamental noturno e a realidade do aluno trabalhador.....	22
2 - Avaliação na escola seriada.....	28

### CAPÍTULO III

Caracterização das Escolas Estaduais investigadas.....	35
--	----

**CAPÍTULO IV**

Resultados das análises dos questionários aplicados aos professores.....	49
1 – Análise dos conhecimentos dos professores sobre a proposta de ciclos.....	49
2 -Dificuldades encontradas pelos professores na implantação da proposta no ensino noturno.....	61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 65
BIBLIOGRAFIA.....	68
ANEXOS.....	73

**LISTA DE QUADROS****QUADRO 01**

Escolas que atendem alunos matriculados no sistema de ciclo no ano de 2001.....05

**QUADRO 02**

Nome, localização e quantidade de alunos por turma das escolas estudadas.....35

**QUADRO 03**

Relação da quantidade de alunos por idade do ciclo avançado, período noturno das escolas pesquisadas.....37

**QUADRO 04**

Dados referentes a evasão e repetência do período de 1997 a 2001.....45

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 01 – Quantidade de alunos/idade de todas as Escolas Estaduais que atendem o ciclo avançado noturno.....</b>	<b>38</b>
<b>Gráfico 02 –Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade do primeiro ano do ciclo avançado E.E. 13 de Maio.....</b>	<b>40</b>
<b>Gráfico 03 – Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Afonso Arinos .....</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 04 – Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Alda Mota Batista.....</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 05– Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Jardim das Palmeiras.....</b>	<b>42</b>
<b>Gráfico 06 – Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Leônidas de Castro.....</b>	<b>42</b>
<b>Gráfico 07 – Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Rotary.....</b>	<b>43</b>
<b>Gráfico 08 – Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Segismundo Pereira.....</b>	<b>43</b>

## LISTA DE SIGLAS

BDI-	<b>Banco de Dados Integrados</b>
BM -	<b>Banco Mundial</b>
BIRD -	<b>Banco Interamericano de Desenvolvimento</b>
CB -	<b>Ciclo Básico</b>
CBA-	<b>Ciclo Básico de Alfabetização</b>
CEE -	<b>Conselho Estadual de Educação</b>
E.E. -	<b>Escolas Estaduais</b>
FMI -	<b>Fundo Monetário Internacional</b>
IDH-	<b>Índice de Desenvolvimento Humano</b>
PMU-	<b>Prefeitura Municipal de Uberlândia</b>
SEE -	<b>Secretaria Estadual de Educação</b>
SIAPE -	<b>Sistema de Ação Pedagógica</b>
SMDS -	<b>Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social</b>
SRE -	<b>Superintendência Regional de Ensino</b>

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar se a avaliação da aprendizagem no Sistema de Ciclos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia, MG, tem contribuído para superar os problemas da evasão escolar do aluno do ensino fundamental, noturno. Visou, também, analisar os conhecimentos que os professores possuem sobre o sistema de ciclos e sobre a avaliação da aprendizagem utilizada nesta proposta. Nossa pesquisa restringiu-se ao 1º e 2º anos do ciclo avançado do ensino noturno, correspondente às antigas 7ª e 8ª séries. Como procedimento geral de pesquisa, procuramos compreender o objeto pesquisado como elemento que se constitui como parte de um contexto mais amplo. A pesquisa foi realizada em sete Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia/MG que possuem o ciclo avançado no período noturno. Como instrumento de coleta de dados utilizamos questionários abertos que foram aplicados a 27 professores. Para uma melhor compreensão acerca da proposta de ciclos, procuramos caracterizá-la no que concerne à sua origem, objetivos e processos de avaliação da aprendizagem. No sentido de contextualizar a proposta fizemos um resgate histórico do sistema de ciclos desde os anos 60 do século XX até os dias atuais. Para melhor entendimento acerca das diferentes propostas de avaliação da aprendizagem discutimos a avaliação na escola seriada buscando fazer um contraponto com a avaliação da escola de ciclos. Analisamos documentos fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino e os questionários aplicados aos professores. Os principais resultados obtidos nos possibilitou chegar a três tipos de conclusões: a primeira diz respeito aos princípios norteadores da proposta de ciclo. A este respeito podemos afirmar que quando comparados com os da escola seriada, eles apresentam uma visão de homem, mundo e sociedade, muito mais consistentes e coerentes com realidade brasileira, isto é, uma sociedade fundada na desigualdade social e cujos reflexos na educação tem contribuído para perpetuar o processo de exclusão escolar. Apesar disto, ela não contempla o ensino noturno e suas peculiaridades. A segunda diz respeito a metodologia inadequada utilizada pelo Estado para implementação da proposta nas escolas públicas. É inadequada na medida em que não levou em consideração por um lado, os princípios e a clientela para a qual a proposta foi criada, e por outro, quando desconsiderou a realidade objetiva do ensino

noturno. A terceira diz respeito à alienação dos professores e administradores das escolas estaduais estudadas sobre a sua realidade e do entendimento acerca da proposta. Essa alienação é reforçada quando implementam de forma acrítica uma proposta pedagógica cujo conteúdo ignoravam, ou, na melhor das hipóteses, possuíam informações fragmentadas e desprovidas de fundamentação filosófica.

## ABSTRACT

The present study analyses and evaluates the learning process in the newly instituted series "Sistema de Ciclos" in public schools in the city of Uberlândia, Minas Gerais, and aims at reducing the high drop out rate in night programs of primary schools. It also analyses the knowledge that teachers have of this new "Sistema de Ciclos" and examines how the learning process is evaluated. The study was limited to the advanced levels of the system, equivalents of seventh and eighth grades of the previous grade levels. The research procedure aimed at understanding the context as a whole and not just the specific situation being analyzed. The research was conducted in seven public schools in the city of Uberlândia in Minas Gerais that have advanced levels at night. Open ended questionnaires constituted the primary research instrument and 27 teachers responded. An historical study of the Sistema de Ciclos from the sixties to the present was conducted for a better understanding of the different proposals pertaining to the evaluation of the learning process in conventional schools. In these schools classes are divided into traditional grades, contrasted with evaluation procedures applied in the Sistemas de Ciclos. Documents of the regional school Superintendent's Office and the questionnaires answered by the teachers were analyzed. The findings of this study indicate that the principles which guide the proposal of the Sistema de Ciclos, as compared to the conventional graded schools, encompass human beings, the world and society in a much more consistent and coherent manner in keeping with Brazilian reality, that is, a society established upon social inequality that in effect has contributed to perpetuating the process of school exclusion. Nonetheless, the Sistema de Ciclos does not attend to the needs or characteristics of night school students. The findings also suggest that methodology used by the State for implementation of the proposal is inadequate. It is inadequate in that it does not take into account, on the one hand, the clients for whom the proposal was created, and on the other hand, it disregards the objective reality of night schools. A third finding pertains to the alienation of the teachers and public school administrators with respect to the context in which they work and their understanding of the proposal. This alienation is further reinforced when a pedagogical proposal is implemented in an uncritical way, ignored or, presented with fragmented information, without a philosophical understanding of the tenets that brought the Sistema de Ciclos into being.

## INTRODUÇÃO

### **1. Motivações para a escolha do tema, problema e objetivos do estudo**

O presente estudo tem como objetivo analisar se a avaliação da aprendizagem no Sistema de Ciclos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia, MG, tem contribuído para superar os problemas da evasão escolar do aluno do ensino fundamental, noturno. Visa também analisar os conhecimentos que os professores possuem sobre o sistema de ciclos e sobre a avaliação escolar utilizada nesta proposta. O estudo restringe-se ao 1º e 2º anos do ciclo avançado do ensino noturno, correspondente às antigas 7ª e 8ª séries.

A problemática da evasão e repetência tem sido recorrente na educação brasileira e tem trazido consequências indesejáveis e prejuízos para a organização e o financiamento do sistema de ensino, bem como para o processo ensino-aprendizagem dos educandos. Essa problemática é mais grave no período noturno, em função da dificuldade do aluno em combinar trabalho e escola.

Uma das propostas alternativas que busca garantir não só o acesso, mas também a permanência do aluno na escola, é o sistema de ciclos que surgiu em substituição ao sistema seriado, com o objetivo de solucionar a problemática da evasão e repetência.

Esta proposta tem como propósito regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, por meio de uma nova ordenação do conhecimento em unidades de tempo maiores e mais flexíveis e da modificação da concepção de avaliação da aprendizagem.

O interesse por esta temática surgiu a partir da nossa experiência como professora leiga de português, trabalhando em escolas estaduais no período noturno, substituindo professores que se afastavam por motivos de férias-prêmio ou licença-maternidade. O primeiro contato com a sala de aula ocorreu em 1993, na Escola Estadual do Bairro Industrial. Nossa preocupação maior, que, na época, também era a de vários professores, dizia respeito à avaliação dos alunos.

Observávamos, naquela ocasião que, como a organização escolar se pautava pela seriação, normalmente, alguns estudantes da escola noturna ficavam 4 ou 5 anos cursando uma mesma série. Esta situação nos levava a questionar a avaliação realizada pela escola, a qual contribuía para a retenção do aluno na série e não possibilitava seu desenvolvimento. Por outro lado vislumbrávamos um tipo de avaliação que pudesse contribuir para a superação desse quadro.

Com seguidas reprovações, observávamos que os alunos tinham sua auto-estima afetada e tornavam-se desmotivados, principalmente pelo fato de terem que rever conteúdos já estudados em anos anteriores. Nesse sentido, a reprovação contribuía para que os seus interesses se tornassem cada vez mais distantes dos interesses da escola, colaborando para o abandono desta.

Deparávamo-nos com essa realidade do aluno trabalhador que, geralmente, falava mais alto que os apelos da escola. Percebíamos que seus interesses, muitas vezes, estavam voltados para outras questões, diferentes dos conteúdos escolares. Durante as aulas, havia uma grande necessidade por parte desses alunos de falarem sobre o seu cotidiano, seu trabalho (trocar experiências com os colegas, sobre seu emprego ou buscar estar a par de possibilidades melhores de salário). Verificávamos que os conteúdos escolares pareciam estar distantes da realidade dos alunos e que eles não os percebiam como muito úteis para seu dia a dia.

Por outro lado, tínhamos clareza da importância do conhecimento para o desenvolvimento desses alunos. Percebíamos que a necessidade de redimensionar esta escola constituía-se num todo mais amplo, do qual a avaliação era uma parte.

O processo de avaliação vigente, de forma geral, realizava apenas a verificação da aprendizagem e não objetivava diagnosticar as dificuldades dos alunos no sentido de propor soluções. Tinha um caráter classificatório e privilegiava o produto da aprendizagem. Era dada grande ênfase à nota que após ser registrada num boletim, passava a expressar o rendimento do aluno. Apesar de nessa época já estar havendo reformas educativas questionando a dimensão burocrática da avaliação, a prática escolar ainda se apoiava nessa proposta. Esse ponto passou a ser então, objeto de reflexão de um grupo de professores que, preocupados com o fracasso de seus alunos, passaram a questionar a avaliação<sup>1</sup>.

Refletíamos, por exemplo, sobre uma forma não punitiva de avaliação, de maneira que esta fosse vista como parte de um processo pedagógico que levasse em consideração as reais necessidades desse aluno trabalhador. Verificávamos que, se por um lado o grupo de professores tinha uma atitude de condescendência para com esses alunos, não exigindo muito no momento da avaliação, por outro lado percebiam o “estrago” que isto poderia causar nas suas vidas, já que, com esta atitude, “mascaravam” uma aprendizagem que, efetivamente, não havia sido realizada. Nesse sentido, percebíamos atitudes isoladas de professores tentando

<sup>1</sup> Professores que no período de 1993 a 1995 trabalharam, no ensino fundamental noturno, na Escola Estadual da Cidade Industrial- Uberlândia-MG.

implementar um caráter um pouco mais subjetivo a uma avaliação que tinha como característica ser objetiva e classificatória. Para esses professores, a avaliação classificatória contribuía para evidenciar o sucesso ou o fracasso do aluno, rotulando-o como mais ou menos competente. Por esses motivos, a preocupação com a avaliação, na perspectiva de superação do fracasso escolar, passou a fazer parte das discussões desses professores.

Outro motivo relevante que nos impulsionou para o estudo desse tema diz respeito à nossa experiência de trabalho, desde 1998 até os dias atuais, com adolescentes de 13 a 17 anos atendidos pelo Programa de Apoio à Criança e Adolescente da SMDS (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social) da Prefeitura de Uberlândia. Um dos objetivos desse programa é oferecer cursos pré-profissionalizantes para esses adolescentes (noções de secretariado, datilografia e informática) juntamente com um acompanhamento da tarefa escolar, fato esse que nos possibilita estabelecer diálogos freqüentes com a escola, no sentido de acompanharmos a vida escolar desses alunos. O que podemos perceber, mesmo que sincréticamente, é que esses alunos passam a se envolver com os cursos profissionalizantes vislumbrando, principalmente, a possibilidade de estar no mercado de trabalho.

Essas experiências têm nos permitido observar que a partir da implantação do sistema de ciclos nas escolas estaduais, com seu processo diferenciado de avaliação, os alunos têm se mostrado confusos no que diz respeito à aprovação/reprovação, aprendizagem/não aprendizagem. Exemplo disso se manifesta quando na perspectiva de uma promoção automática dizem: “se estudo ou se não estudo vou ser aprovado”.

A reflexão sobre esses problemas nos levou a buscar uma melhor compreensão a respeito do tema da avaliação escolar na escola seriada e não seriada. Além disso, nossa participação em grupos de estudos na Universidade Federal de Uberlândia, bem como nosso ingresso no mestrado em Educação nessa mesma instituição, constituíram-se em espaços importantes para a concretização da possibilidade de investigação mais sistemática sobre esse assunto.

Uma das primeiras iniciativas que adotamos para o desenvolvimento desse estudo foi a realização de um levantamento bibliográfico que nos permitisse conhecer o estado da arte sobre o tema em questão. A partir desse procedimento, verificamos que alguns autores já se dedicaram a pesquisar assuntos relacionados aos eixos que envolvem nossa investigação, quais sejam: sistema de ciclos; avaliação da aprendizagem, escola noturna e o aluno trabalhador. Os principais resultados desse levantamento estão expostos nos capítulos I e II deste estudo.

A análise dessa literatura nos possibilitou constatar que as preocupações dos autores com temas voltados para o fracasso escolar na escola noturna, a evasão de alunos e os problemas da avaliação, não são recentes e demonstram o quanto graves são as marcas desses problemas para a educação escolar de forma geral e, em especial, para o ensino noturno. Contudo, verificamos que temas especificamente voltados para a avaliação do ensino noturno são escassos. Além disso, constatamos que inexistem trabalhos que tenham analisado a questão da avaliação a partir da implantação do sistema de ciclos no ensino noturno. Esse, portanto, foi um dos motivos que nos levou a realizar este estudo.

A partir dessa constatação buscamos fundamentalmente responder às seguintes questões: a avaliação da aprendizagem dos alunos do ciclo avançado, correspondente à 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, das escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia, MG, tem contribuído para superar os problemas da evasão escolar dos alunos do ensino fundamental noturno? Quais os conhecimentos que os professores possuem sobre o sistema de ciclos e sobre a avaliação escolar desenvolvida neste sistema?

Com o intuito de melhor orientarmos o desenvolvimento deste estudo e responder às suas questões centrais, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- A) Caracterizar o sistema de ciclos: sua origem, objetivos e processo de avaliação da aprendizagem do aluno;
- B) Analisar os principais problemas do ensino fundamental noturno e da avaliação utilizada na escola seriada, a partir do que vem sendo discutido na literatura que aborda esses temas, bem como no contexto mais amplo dos debates nacionais realizados em eventos específicos da área da Educação;
- C) Caracterizar as escolas estaduais da cidade de Uberlândia/MG, que possuem o ciclo avançado, no período noturno, no que diz respeito a: localização da escola, número de alunos matriculados, faixa etária e quantidade de alunos por turmas;
- D) Comparar os índices de evasão dos alunos do período noturno, das sétimas e oitavas séries, entre os anos de 1997 à 2001;
- E) Explicitar os conhecimentos que os professores que atuam no ciclo avançado, período noturno, possuem sobre o sistema de ciclos e sobre a avaliação utilizada neste sistema de ensino.

Com a intenção de atingirmos aos objetivos formulados, definimos alguns caminhos e fizemos determinadas opções metodológicas que passaremos a expor a seguir.

## 2. Procedimentos metodológicos

### 2.1 . Caracterização da pesquisa, delimitação do estudo e população investigada

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de campo de caráter analítico-critico. Está delimitado, na perspectiva espacial, à cidade de Uberlândia-MG. Mais especificamente está restrito ao ciclo avançado, correspondente às antigas 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental noturno, das escolas da Rede Estadual de Ensino.

A delimitação temporal situa-se entre os anos de 1997 até 2001, ano correspondente à realização da coleta dos dados.

Contudo, as análises realizadas sobre o sistema de ciclos no ensino fundamental noturno, adotaram como referência o ano de 1999, visto que este foi o ano da publicação da Resolução 12/99 (ANEXO I) que delegou às escolas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do tempo escolar no ensino fundamental em Minas Gerais.

A população investigada compreendeu todos os professores que ministram aulas no ciclo avançado, período noturno, nas escolas estaduais da cidade de Uberlândia/MG.

A partir do levantamento realizado junto à Superintendência Regional de Ensino e escolas, verificamos que, de um universo de sessenta e seis escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Uberlândia – MG, sete escolas possuem o ciclo avançado no período noturno, (correspondente às antigas 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries). Atuando no ciclo avançado, existem nessas escolas 52 professores, ministrando aulas em 8 disciplinas. No **quadro 1** podemos visualizar a distribuição desses professores por escola, bem como a quantidade de alunos do ciclo avançado de cada escola.

**QUADRO 01: Escolas que atendem alunos matriculados no sistema de ciclo, ano 2001**

<b>ESCOLAS ESTADUAIS QUE ATENDEM ALUNOS O CICLO AVANÇADO</b>		
<b>ESCOLAS</b>	<b>Nº Aluno-Ciclo Avançado</b>	<b>Nº Professores - Ciclo Avançado</b>
13 de Maio	65	07
Afonso Arinos da Silva	61	07
Alda Mota Batista	52	07
Jardim das Palmeiras	105	07
Prof. Leônidas de C. Serra	66	07
Rotary	140	08
Segismundo Pereira	199	09
<b>TOTAL</b>	<b>688</b>	<b>52</b>

**FONTE:** Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia

## 2.2. A coleta e análise dos dados: técnicas, instrumentos e procedimentos adotados

Os dados para o desenvolvimento deste estudo foram coletados a partir de três procedimentos:

- 1) **Levantamento bibliográfico:** Com a finalidade de resgatarmos as discussões e debates realizados sobre o tema realizamos uma ampla revisão bibliográfica em fontes como: livros, dissertações, teses e artigos. Esse procedimento nos possibilitou por um lado, verificar a escassez de estudos que possuem como foco central a problemática apresentada e, por outro, nos aprofundarmos em relação ao tema;
- 2) **Levantamento documental:** que teve como objetivo demarcar o período de elaboração e implantação da proposta e servir de parâmetro para as análises dos dados coletados juntos aos professores. O levantamento documental envolveu a coleta de dados referentes:

- A) Aos documentos que regulamentam a implantação dos ciclos no ensino público. Esse material foi obtido junto à Superintendência Regional de Ensino. As principais fontes consultadas foram: Resoluções nº 12/99 e 06/2000 (**Anexos I e II**) e Orientações (SIAPE- Sistema de Ação Pedagógica, material elaborado com o objetivo de orientar os professores no seu trabalho);
- B) À população escolar envolvida no ensino noturno. Esse levantamento foi efetivado mediante contato com diretores, orientadores pedagógicos e secretarias das escolas. Para obtenção desses dados enviamos às escolas uma solicitação de informações referentes à quantidade de alunos matriculados no ciclo avançado do ensino noturno, suas respectivas idades, bem como a relação de professores por disciplina das escolas escolhidas. Este documento encontra-se no **anexo IV**;
- C) Às informações a respeito da evasão escolar e repetência no ensino fundamental noturno das escolas que constituem nosso universo de pesquisa, no período de 1997 a 1999. Esse levantamento foi realizado junto à Superintendência Regional de Ensino (SRE). Solicitamos também a esta instituição, para efeito de comparação, informações referentes à evasão e repetência escolar, referentes aos anos 2000 e 2001, anos iniciais da proposta de ciclos prevista para o quadriênio 1999-2002. Esses dados nos possibilitaram verificar se a proposta de ciclos tem contribuído para diminuir a evasão.

- 3) **Aplicação de questionários:** direcionados aos professores, com o intuito de verificar o conhecimento que possuem sobre o sistema de ciclos e sobre a avaliação escolar utilizada nesta proposta de ensino. Os questionários foram aplicados a todos os professores, pelo próprio pesquisador, nas escolas selecionadas. (Anexo III)

A análise dos dados coletados: bibliográficos, documentais e de campo (referentes aos questionários aplicados), foi realizada levando-se em consideração um entendimento específico de análise como sendo um método ou forma de conhecimento de uma dada realidade, que pode atingir diferentes graus de abrangência, e que consiste em decompor e recompor o todo (objeto, fenômeno) em suas partes constituintes objetivando apreender sua natureza, organização estrutural, funções e inter-relações existentes entre as partes isoladas, incluindo-se aqui os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais (KOSIK, 1976; DUROZOI, 1993; LALANDE, 1996).

Segundo Kosik (1976, p. 9-46) a característica principal do conhecimento reside na capacidade de decompor a estrutura do todo e assim compreender a coerência interna, o caráter específico do objeto analisado, a unidade existente entre as formas isoladas que se interpenetram e influenciam reciprocamente.

A partir desse entendimento estabelecemos alguns níveis de abrangência a serem considerados nas análises dos dados coletados, os quais apesar de expostos separadamente estiveram intimamente articulados no decorrer da investigação. São eles:

- A) Análise das determinações históricas:** relacionada à identificação dos aspectos contextuais, sócio-econômico-políticos e ideológicos que contribuíram tanto para a criação quanto para a implementação do sistema de ciclos;
- B) Análise dos elementos internos:** diz respeito à análise da forma de organização, funcionamento e estruturação do sistema de ciclos no ensino noturno, das escolas da rede estadual de Uberlândia, mais especificamente da forma de avaliação adotada nesse sistema. Implica, ainda, na análise dos dados documentais e do conteúdo dos questionários.

### **3. Organização dos capítulos**

O **primeiro capítulo** está dedicado à caracterização do sistema de ciclos. Para isso, inicialmente realizamos um breve histórico das propostas de ciclos. Em seguida, abordamos a proposta de ciclos em Minas, no quadriênio 1999-2002, enfatizando o processo de avaliação da aprendizagem do aluno ( sua origem, princípios, objetivos, dentre outros aspectos). Demos especial atenção à proposta de avaliação utilizada nesse sistema. Além disso, fornecemos informações a respeito do processo de avaliação do aluno a partir da implantação do sistema de ciclos no ensino público estadual, em Minas Gerais. Procuramos com esse procedimento atingir ao primeiro objetivo específico do estudo.

O **segundo capítulo** está dividido em duas partes: a primeira diz respeito ao ensino noturno e a realidade do aluno trabalhador. Nela discutimos a problemática dessa modalidade de ensino e sua adequação para o aluno trabalhador. A segunda parte trata da avaliação do aluno na escola seriada. Além disso, com o intuito de responder ao segundo objetivo específico deste estudo, tecemos considerações sobre o ensino noturno e sobre a avaliação na escola seriada, tendo como referência o que vem sendo discutido na literatura que aborda esses temas.

No **terceiro capítulo** caracterizamos as escolas estaduais da cidade de Uberlândia-MG que possuem o ciclo avançado no período noturno. Em seguida descrevemos e comparamos os índices de evasão dos alunos neste turno, antes e após a implantação do sistema de ciclos, procurando responder ao terceiro e quarto objetivos específicos do estudo.

O **quarto capítulo** está dedicado às análises dos conteúdos dos questionários aplicados aos professores.

No **quinto e último capítulo** apresentamos, em forma de síntese, as considerações finais do estudo.

## CAPÍTULO I

### A proposta de ciclos do ensino fundamental da rede pública, estadual, de Minas Gerais – quadriênio 1999-2002

Neste capítulo, com o intuito de responder ao primeiro objetivo específico de nosso estudo dedicamos atenção ao sistema de ciclos: sua origem, caracterização, proposta, dentre outros aspectos. Para melhor compreendermos essa questão construímos um breve histórico acerca das propostas de ciclos no Brasil, desde os anos 60 do século XX até os dias atuais. Logo após, apresentamos a proposta de ciclos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no quadriênio 1999-2002, enfatizando o processo de avaliação da aprendizagem utilizado pelos professores para aferir a aprendizagem dos alunos nessa proposta.

#### 1. Breve histórico e caracterização do sistema de ciclos

As propostas de mudança da organização dos tempos escolares de série para ciclos no Brasil datam dos anos 60, do século XX, e estão atreladas à discussão sobre a democratização da escola e superação do fracasso escolar. Essas propostas correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização eliminando ou diminuindo a repetência.

De acordo com Barretto e Mitrulis (1999), não só no Brasil como também em outros países da América Latina e alguns países europeus, tem se estabelecido um consenso acerca da idéia de que essa forma de ordenação do tempo escolar corresponde à melhor maneira de os alunos aprenderem.

No final dos anos 50 do século XX, o Brasil apresentava, em relação a outros países da América Latina, os índices de retenção mais elevados – 57,4% - na passagem da 1<sup>a</sup> para 2<sup>a</sup> série do ensino fundamental, segundo Barretto e Mitrulis (1999). Esse fato ocasionava, do ponto de vista político-econômico, acréscimo no orçamento do sistema de ensino e do ponto de vista do indivíduo, a humilhação da criança, a baixa auto-estima, mostrando, segundo essas mesmas autoras, que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança. Na época despontava como solução para a problemática da repetência o sistema de promoção automática, cuja proposta foi defendida pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek, ao afirmar que:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugerir-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também, o apoio financeiro da União (KUBITSCHÉK, 1956, *apud* BARRETTO e MITRULIS, 1999, p.31).

Segundo Patto (1990) os argumentos presentes na proposta de promoção automática, são de cunho político, econômicos e éticos. O cunho político evidencia-se no caráter antidemocrático da repetência e evasão. O cunho econômico evidencia-se na percepção desses índices como onerosos para o Estado. Finalmente, o caráter ético expressa-se ao compreender a reprovação enquanto uma atitude que desmoraliza o aluno e provoca danos à sua personalidade.

Esses argumentos que serviram de base para essa primeira proposta ganharam feições diferenciadas quando os estados passaram a adotar medidas que pudessem solucionar a problemática da evasão e repetência.

Em 1958, o Estado do Rio Grande do Sul adotou uma modalidade de progressão continuada, com salas de recuperação destinadas a alunos com dificuldades.

Nessa mesma época, o Estado de São Paulo também foi favorável à procedimentos de avaliação mais contínuos e a promoção automática em substituição aos exames finais. Entretanto, apenas em 1968 esse Estado flexibilizou a organização do currículo e a escola primária passou a se organizar em dois ciclos: nível I (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries) e nível II (3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) (BARRETTO e MITRULIS, 1999).

Ainda de acordo com esses autores, no início dos anos 70, do século XX, os Estados de Pernambuco e Santa Catarina também aderiram à proposta. Porém, neste último Estado, a experiência de progressão continuada foi a mais expressiva e duradoura, apesar de pouco divulgada.

Nos anos 80, do século XX, os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná instituíram o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), o qual objetivava reestruturar as antigas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries *num continuum*. Nessa época, o Brasil passava por uma reestruturação político-partidária, a partir das lutas da sociedade civil que exigia o fim do regime militar e a redemocratização do País (NUNES, 2001).

Em função dessa situação nos Estados acima citados, os governos eleitos pela oposição incorporaram nas políticas educacionais, propostas de reestruturação dos sistemas de ensino que visavam a sua redemocratização. Nessa perspectiva, a proposta de ciclos se constituiu como uma forma alternativa de reorganização da escola pública. Com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, a proposta buscava assegurar a todos o direito à escolaridade, visando o acesso e a permanência dos alunos na escola.

A partir de 1985, o CBA também foi adotado pelos Estados do Ceará, do Espírito Santo e pelo Distrito Federal. Em 1991, o Estado do Rio de Janeiro adotou esta medida, denominando a unificação da 1<sup>a</sup> com a 2<sup>a</sup> série de bloco único (BARRETTO e MITRULIS, 1999).

A proposta do ciclo básico colocava em xeque a segmentação do currículo em séries entendendo que esse último apresentava um caráter artificial e estanque. A proposta se pautava em práticas escolares e referenciais abrangentes e integradores.

Nessa perspectiva procurava assegurar a progressão dos alunos a partir do avanço que já haviam tido no processo de alfabetização, eliminando a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano assegurando uma flexibilidade no tratamento curricular. Dessa maneira, a proposta de CBA desencadeou um amplo debate sobre processos de avaliação, nos municípios e Estados onde eram implantados os ciclos. Aliás, este foi considerado o ponto central para a eficiência ou fracasso dessa proposta (BARRETTO e MITRULIS, 1999).

Podemos, portanto, observar que nos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, o Sistema Educacional Brasileiro buscou na reorganização da estrutura escolar, caminhos para uma educação mais inclusiva, menos arbitrária e menos seletiva. A proposta de ciclos, nesta iniciativa de reorganização, foi vista como alternativa para enfrentamento da cultura da repetição que segundo Silva e Davis (1993) se constitui como uma prática arraigada na cultura educacional brasileira.

Entretanto, também observamos que essas propostas de implantação de ciclos, em diferentes Estados e municípios, constituíram-se como tentativas isoladas de administrações políticas tidas como mais avançadas no trato do processo educativo. Essas tentativas, até então, não eram respaldadas por uma lei ou diretriz educacional em nível nacional que as pudesse orientar. Contudo, constituíram-se enquanto práticas que geraram discussões e possibilidades de mudanças no Sistema Educacional.

Em 1996 a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - ao flexibilizar a organização do ensino básico, reforçou os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola. Por meio dos seus parágrafos 1º e 2º do Artigo 32 da Seção III que diz respeito ao ensino fundamental, esta Lei possibilitou mudanças na organização da escola de séries para ciclos.

Barretto e Mitrulis (1999) ressaltam que, a partir dessa lei, a sugestão do regime de ciclos difundiu-se de forma mais ampla nas reformas educacionais, possibilitando que muitas administrações públicas reelaborassem as propostas que já haviam sido efetivadas em outras gestões, propiciando, dessa forma, não um modelo único de ciclos, mas ensaios inovadores que pudessem atender a diversidade de contextos e demandas educacionais do País.

De acordo com Barretto e Mitrulis (1999, p.43):

A proposta dos ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que passam a estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do alunado; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares. Ela tem também de se defrontar com as tensões provocadas pelo confronto entre a flexibilidade exigida em torno da avaliação contínua do processo de aprendizagem realizada no interior da escola, e a pretensa rigidez dos parâmetros subjacentes à avaliação externa no âmbito dos sistemas escolares.

Como o presente estudo está voltado para a organização dos tempos escolares em ciclos no Estado de Minas Gerais, nos deteremos de forma mais específica, a partir deste ponto, na origem, características e objetivos dessa proposta.

O processo de democratização pelo qual passava o País no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, como já mencionamos anteriormente, repercutiu diretamente na reorganização do sistema educacional dos Estados. Nunes (2001, p. 39) relata como se deu o movimento dos educadores da rede pública nesse processo de transição do governo militar para um governo civil:

Em vários Estados brasileiros os educadores romperam, a partir de 1979 com as amarras colocadas pelo autoritarismo do regime militar e foram à luta reivindicando melhores salários, melhores condições de trabalho, democratização nas escolas, expansão da rede educacional e melhoria na qualidade da educação.

Essa melhoria na qualidade da educação se pautava em discussões sobre a necessidade de repensar a organização pedagógica no interior das escolas, assim como sobre a necessidade de redefinir políticas públicas para a educação em nível dos Estados.

No Estado de Minas, em 1983, aconteceu o I Congresso Mineiro de Educação, o qual se constituiu em um espaço para impulsionar mudanças curriculares na rede de ensino desse Estado, bem como para discussão sobre a redefinição de conteúdos e métodos de ensino. Esse congresso visava alcançar novas soluções – coletivas – para a educação mineira, buscando conhecer as propostas pedagógicas das escolas e sistematizando os encaminhamentos de modo a estabelecer uma Política Educacional para o Estado (SILVA e DAVIS, 1993).

Esse congresso resultou na elaboração do Plano Mineiro de Educação que serviu para subsidiar a Programação da Secretaria de Educação no período de 1984/87<sup>2</sup>.

Dentre as medidas apresentadas pelo Plano Mineiro de Educação, podemos destacar a implantação, em 1985, dos CBA's em todas as escolas da rede estadual nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme resolução 5231/84 da SEE/MG. Tal medida tinha como propósito superar o problema da seletividade nas séries iniciais do ensino fundamental, tentando vencer a barreira da repetência, alterando o sistema de seriação nas duas séries iniciais em ciclos básicos de dois anos.

Para a efetivação da proposta foram tomadas as seguintes medidas: constituir grupos de apoio suplementar, alterar procedimentos de avaliação, flexibilizar o agrupamento dos alunos, garantir espaços para reuniões e promover encontros de aperfeiçoamento de professores.

A proposta do CBA ficou em caráter experimental no Estado de Minas Gerais por quatro anos. Em 1989, a SEE/MG avaliando a medida, julgou ser benéfica a sua continuidade, mesmo reconhecendo a defasagem existente entre a proposta inicial e a sua operacionalização. Dessa forma o CBA tornou-se medida oficial na rede pública estadual.

Essas mudanças de reorganização dos tempos escolares, em Minas, não se deram apenas em nível de Estado. Em 1994, a rede municipal de educação de Belo Horizonte elaborou a sua proposta Político-Pedagógica denominada Escola Plural<sup>3</sup>.

Uma das propostas da Escola Plural refere-se a reorganização dos tempos escolares por meio da implantação dos ciclos de educação básica, abrangendo não somente as primeiras séries, mas todo o ensino fundamental do município.

---

<sup>2</sup> Nesta gestão política o Superintendente Educacional da SEE/MG era o professor Neidson Rodrigues que em 1999 passou a fazer parte da comissão responsável pela elaboração da proposta de implantação do sistema de ciclos na rede estadual mineira.

<sup>3</sup> A elaboração e implantação dessa proposta se deu na gestão administrativa do PT e teve como Secretário adjunto de Educação o professor Miguel Arroyo que, mais tarde em 1999, veio fazer parte da comissão responsável pela elaboração da proposta de implantação do sistema de ciclos na rede estadual mineira.

Com o objetivo de reduzir os índices de evasão e reprovação, essa proposta de ciclos da Escola Plural buscou flexibilizar a rigidez das serições, priorizando o tempo do aluno e sua idade como critério de organização das turmas, procurando diminuir as distorções idade/série (ESCOLA PLURAL, 1994, p. 25).

A Escola Plural, a partir da reorganização do tempo escolar pretendeu reverter a lógica temporal que tem servido de eixo para o sistema escolar excludente e seletivo. Os conteúdos deixam de ser o eixo principal da organização dos graus, das séries, passando a ser o educando esse eixo.

Alguns aspectos da Escola Plural merecem ser destacados: são estabelecidos três ciclos com três anos cada para o ensino fundamental; esses ciclos de formação agregam alunos na mesma faixa etária, buscando evitar ao máximo que a criança se distancie dos seus pares; o eixo norteador é a vivência sociocultural de cada idade e compreende o período da infância, da pré-adolescência e da adolescência; o processo de avaliação deve ser coletivo e contínuo, sendo elaborada por alunos e professores; a avaliação processual deve ter função de diagnóstico do desenvolvimento do educando.

Além desses aspectos, a Escola Plural se caracteriza como uma proposta inovadora por ser calcada no trabalho coletivo, por demandar que os docentes dela se apropriem, participando de maneira ativa da sua construção e implementação e por emergir das aspirações de pais, alunos e comunidade. Constitui-se, assim, enquanto projeto político-pedagógico construído por esses agentes, em uma perspectiva de democracia participativa (ESCOLA PLURAL, 1994).

Entretanto, nem todas as medidas de implantação de ciclos se pautaram por essa dinâmica participativa e democrática. Em 1997 a SEE/MG determinou (grifo nosso), por meio da Resolução 8086/97, que a partir de 1998 toda rede de ensino pública fundamental do Estado passasse a se organizar em dois ciclos de quatro anos cada, com avaliação por progressão continuada. Apesar das justificativas da SEE/MG, para a implantação dessa proposta se pautarem em seus aspectos positivos, a reação do professorado mineiro foi de descontentamento, principalmente pelo fato de a mudança ter sido efetivada por meio de Decreto (FERES, 1999).

Para discutir os problemas da educação em Minas foi realizado em 1998, o Fórum Mineiro de Educação, que objetivou mobilizar os educadores para apresentarem propostas e prioridades para a educação no quadriênio 1999-2002. Nesse Fórum, a discussão sobre a

organização do tempo escolar em Minas ocupou lugar de destaque entre as prioridades da educação<sup>4</sup>.

Esse Fórum deu origem ao Sistema Mineiro de Educação, o qual procurou responder aos anseios dos educadores e se constituiu em uma proposta político-pedagógica para esse período.

O Sistema Mineiro de Educação tem como centro a Escola Sagarana, concebida como uma escola democrática, cuja construção se propôs a ser coletiva, envolvendo todos os atores do processo educacional em Minas. A proposta de organização dos tempos escolares em ciclo nas escolas estaduais em Minas, que se constitui o nosso objeto de estudo é um projeto da Escola Sagarana. Discorreremos agora sobre a proposta propriamente dita.

## **2. A proposta de ensino em ciclos da Rede Estadual de Educação em Minas, no quadriênio de 1999-2002**

A proposta de organização do tempo escolar das escolas da rede estadual de Minas Gerais foi elaborada em 1999 e implementada em 2000, por meio da Resolução nº 06 de 2000. (ANEXO II). De acordo com essa Resolução, o governo de Minas, por intermédio da SEE/MG, delegou às escolas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do tempo escolar no Ensino Fundamental.

A forma de organização dos tempos escolares dessa proposta é semelhante àquela proposta pela Escola Plural. Dessa maneira, o ensino fundamental, assim organizado, passou a funcionar da seguinte forma: Ciclo Básico e Ciclo Intermediário com duração de três anos cada um e Ciclo Avançado com duração de dois anos.

A justificativa para a proposta dos ciclos de acordo com Rodrigues (1999?) baseia-se no fato de que a educação escolar, nos tempos atuais, não pode se restringir à clássica tarefa de transmitir conhecimentos já produzidos aos educandos. Segundo esse autor, ela deve objetivar a formação do educando, visando promover o seu desenvolvimento, entendendo que este “*se dá em etapas, em ciclos de vida, que apresentam características próprias do ponto de vista psicológico, biológico, moral e social*” (Fascículo I, s/p). Dessa forma, ao pretender organizar a educação em ciclos, procurou-se organizar o tempo e o espaço da escola fundamental no mesmo ritmo e nos ciclos de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

<sup>4</sup> Murílio de Avellar Hingel é o atual Secretário da Educação de Minas Gerais (Gestão 1999-2002).

Explicitaremos alguns princípios que dizem respeito a esses ciclos de desenvolvimento humano. O ciclo básico, de acordo com Rodrigues (1999?), compreende a faixa etária de 7-9 anos de idade. Neste ciclo pode e deve ser desenvolvida, com o objetivo de contribuir para a formação humana das crianças, uma variedade de conhecimentos, tais como: domínio de diversas linguagens (oral, visual, gestual, etc); aquisição de novos conceitos; reconhecimento de formas, proporções e relações; noções de espaço e tempo, saúde e preservação da vida; regras sociais de comportamento; aquisição de valores, etc. A aquisição e desenvolvimento do próprio conceito de identidade também devem ser trabalhados, buscando compreender as diferenças individuais, procurando minimizar os preconceitos. A avaliação neste ciclo não pode resultar em nota, em juízo sobre as crianças. De acordo com esse mesmo autor, os dados servem de orientação aos professores no desenvolvimento do seu trabalho.

O ciclo intermediário, que diz respeito à faixa etária de 10-12 anos, compreenderia, numa escola seriada, as séries de 4<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> do ensino fundamental. Neste momento da vida estudantil, as crianças, estando acostumadas com uma professora, passariam a viver, a partir da 5<sup>a</sup> série, com uma multiplicidade de professores, na nova situação de desmembramento de espaço e do tempo escolar em disciplinas.

A proposta da organização em ciclos estabelece que a transmissão do conhecimento ocorra de forma contextualizada e interligada. Desse modo, permite-se que o aluno dessa faixa etária perceba uma relação entre as disciplinas. O objetivo é que as noções desenvolvidas no ciclo básico (tempo, espaço, etc.) possam agora, no ciclo intermediário, ser traduzidas em conceitos abstratos que serão direcionados para certas disciplinas, surgindo, assim o ensino da História e da Geografia. O conhecimento da Matemática, da Geometria, assim como das demais disciplinas devem ser ministradas de forma que os alunos possam relacioná-los com a formação humana. Noções de saúde, de sexualidade, de identidades de sexo, também se constituem como instrumento de formação humana.

Além disso, os comportamentos sociais e morais que foram ensinados às crianças no ciclo básico, podem agora ser traduzidos em regras e conhecimentos mais detalhados. A avaliação neste ciclo, ao invés de ser uma sucessão de testes para medir a memorização, deve levar em consideração o conjunto das ações que concorrem para a formação deste aluno (RODRIGUES, 1999?).

O ciclo avançado ou ciclo do adolescente, que se constitui como nosso objeto de estudo, corresponde aos adolescentes na faixa etária entre treze e quatorze anos. Nesta idade, esses jovens estão com amadurecimento psíquico, intelectual, moral e social mais

desenvolvido, estão ávidos por conhecimentos sobre o próprio corpo e o alheio, querem tomar as próprias decisões em relação às regras sociais e muitas vezes se comportam contrários à essas regras. Muitas vezes são considerados prepotentes por julgarem-se capazes de superar os limites do corpo e do conhecimento. O princípio da autonomia pode e deve ser explorado e incentivado (RODRIGUES, 1999?).

Ainda de acordo com Rodrigues (1999?) neste ciclo, com relação ao conhecimento propriamente dito, os alunos devem ser estimulados, a produzirem os próprios textos, a discutirem conhecimentos científicos, atos políticos, conflitos raciais, políticos, éticos, de classes sociais, etc, localizando o tempo e o espaço desses acontecimentos. Devem também ser estimulados a defender seu próprio ponto de vista, ouvir argumentos e confrontar lógicas de exposição. Devem ainda ter uma compreensão das artes, suas formas de produção e objetivos. O reconhecimento das identidades também deve ser oportunizado, ressaltando as diferenças de sexo, nacionalidade e religião, desenvolvendo o respeito às diferenças.

Esse autor ainda ressalta que é importante que os adolescentes compreendam a importância do conhecimento científico, sua expressão em tecnologias e suas repercussões na vida humana. Dessa forma esse autor defende que:

(...) se entendermos bem o processo e o desenvolvimento de modo adequado, poderemos perceber que este novo aluno estará mais preparado para a vida e, como efeito secundário, estará muito mais preparado para o vestibular e para freqüentar uma escola de nível superior porque, além de aprender tudo o que lhe era ensinado na escola seriada, vai desenvolver competências muito superiores às que lhe eram anteriormente repassadas (RODRIGUES, 1999?, s/p).

Visando orientar a prática pedagógica dos docentes diante dessa nova realidade nas Escolas Estaduais, a Secretaria Estadual de Educação, por meio de uma equipe técnica, elaborou material com a intenção de socializar conceitos, concepções e dúvidas a respeito das escolas organizadas em ciclos. Esses conceitos foram apresentados aos agentes educacionais em forma de fascículos e o Dicionário do Professor.

Os fascículos apresentam as concepções de seus organizadores acerca dos ciclos de desenvolvimento humano e a respeito da avaliação na escola assim organizada. Este material estruturado em três fascículos intitulou-se: “Organização do Tempo Escolar na Escola Sagarana”.

O primeiro fascículo intitulado: *Organização dos tempos e espaços escolares em ciclos* foi elaborado pelos professores Miguel Arroyo e Neidson Rodrigues que abordam as possibilidades de mudança face aos desafios apresentados na atualidade na educação escolar examinando, especificamente, aquelas que se referem à organização dos tempos-espacos

escolares. Dessa forma, analisam a organização da escola em séries criticando a estrutura hierárquica e rígida existentes entre as diversas etapas do aprendizado, bem como a função de distribuir conhecimentos numa seqüência hierarquizada e lógica. Defendem a organização em ciclos enfatizando a flexibilidade do tempo escolar a qual se organiza a partir de etapas do desenvolvimento do educando.

O segundo, com o título: *A formação humana e os ciclos escolares: construindo competências* foi elaborado pelas professoras Avani A. Xavier Lanza e Leiva de F. Viana Leal. Tem como intuito evidenciar a aprendizagem nos ciclos e apresentar referenciais para subsidiar as escolas da Rede Pública do Estado de Minas Gerais na definição de competências básicas para as diversas disciplinas. Neste documento, as autoras, sinalizam para aquilo que se pode esperar dos alunos nos ciclos indicados, bem como as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

O terceiro e último fascículo intitulado: *Avaliação* foi elaborado pelo professor Edmar Henrique Rabelo, tendo como objetivo discutir o processo de avaliação da aprendizagem na escola seriada e na escola organizada em ciclos.

Além desses fascículos, o Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE/ MG) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais elaborou o “Dicionário do Professor n.1- Avaliação”.

Segundo Rodrigues (1999?) a proposta possibilita a construção de um processo educativo mais efetivo, com capacidade formativa mais ampla. Além disso, ainda de acordo com o autor, essa proposta oferece, inclusive, melhores condições para que o aluno possa se preparar para o vestibular, por permitir uma aquisição de competências superiores às que eram passadas na escola seriada.

Ainda de acordo com Rabelo (1999?, s/p), a proposta de ciclos pode ser entendida como um modelo interativo de educação ao assumir que

(...) o conhecimento de um sujeito é um conjunto de formulações historicamente construídas; que o aluno é um produtor de conhecimentos, quando em interação com o mundo; que o professor é um mediador, um catalisador nesse processo de aprendizagem do aluno.

Nessa direção, propõe uma prática avaliativa que dinamize e regule o processo de construção do conhecimento, devendo ser esta processual e formativa. Para a efetivação dessa forma de avaliação propõem-se atividades de acompanhamento escolar que atendam às

diferenças individuais, “possibilitando a todos a construção de competências<sup>5</sup> adequadas e saudáveis”(RABELO, 1999?, s/p).

Ainda de acordo com esse autor, na perspectiva de ciclos, o processo de avaliação deve ser entendido como uma ‘estratégia’ para que se possa melhor acompanhar o desenvolvimento contínuo e progressivo do aluno. Dessa forma, a avaliação não deve ser encarada de forma punitiva. A proposta não favorece, contudo, a promoção automática do aluno independentemente do seu desenvolvimento. Para justificar esse fato Rabelo (1999?, s/p) reafirma que a progressão continuada está associada à construção de competências e habilidades, propondo que

(...) cada ciclo deve propiciar a construção de instrumentos de pesquisa que nos auxiliem a mapear e/ou diagnosticar conhecimentos, avanços, habilidades já construídas e ainda não construídas, resistências apresentadas pelos alunos etc., inclusive no contato com os diversos campos do conhecimento.

Entende-se por competências ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, pessoas, fenômenos e situações que queremos conhecer. Elas referem-se aos conhecimentos e habilidades necessários para se atingir um objetivo ou resultado em um determinado contexto (DICIONÁRIO DO PROFESSOR, 1999?).

O Dicionário do professor esclarece que desenvolver competências não significa rejeitar o ensino de conteúdos, ao contrário, elas permitem acentuar a sua aquisição. Pois as competências não são, em si, conhecimentos, mas deles fazem uso, os integram ou mobilizam. As potencialidades humanas transformam-se em competências por meio dos aprendizados. Portanto as competências não são inatas, mas construídas. Trabalhar com competências ou situações-problema requer a adoção de um planejamento flexível, o desenvolvimento de um currículo mais integrado e uma prática de avaliação formativa.

Nesse sentido, a compreensão da noção de competência desenvolvida nessa proposta, está fundamentada naquela apresentada por Perrenoud (1999). Para ele, competência diz respeito à capacidade de o aluno realizar transferência de saberes escolares a situações do cotidiano, e situações que exigem resoluções de problema.

Os objetivos finais dessa proposta de ciclos são trabalhar a noção de competência com o intuito de solucionar o problema da desarticulação existente entre os saberes escolares e a

<sup>5</sup> Segundo Perrenoud (2000), ao buscar uma proposta alternativa ao sistema seriado de organização do tempo escolar, inúmeros países orientando-se para a organização da escola em ciclos, no decorrer dos anos 90, rediscutem a noção de competência. Tendo em vista que a orientação para os ciclos de aprendizagem exige a definição de objetivos núcleos ou objetivos de final de ciclos, essas propostas direcionam-se para a redação de bases de competências associadas às principais etapas da escolaridade (Cf. *Construindo competências é virar as costas aos saberes?* Pátio – revista pedagógica, ano 3, n. 9, 2000).

vida. Dessa maneira, a noção de competência passa a ser o elo que estabelece essa articulação. Segundo ainda, Perrenoud (1999), a mudança escolar está destinada aos jovens que, ainda hoje, saem das escolas desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver no século XXI, e não para aqueles que conseguem, sozinhos, fazer estudos aprofundados, acumular saberes e construir competências.

Retomando a discussão acerca da avaliação, entendemos que a noção de competências é fundamental para a compreensão do processo avaliativo preconizado pela proposta de ciclos em estudo. A avaliação nessa proposta não se reduz apenas à aprendizagem do aluno propriamente dita, mas leva em consideração dimensões outras que envolvem o processo ensino – aprendizagem na escola.

À guisa de exemplificação de outras dimensões destacamos: o planejar do professor sobre os conceitos, habilidades e atitudes que estruturarão seu trabalho com os alunos, a avaliação inicial, a seleção de instrumentos a serem utilizados, as formas de registro, as análises do processo, as interferências do professor, as decisões sobre como a avaliação será comunicada. Além disso, se antes na escola seriada os dados resultantes da avaliação da aprendizagem do aluno eram guardados em arquivo e dela se tiravam dados para as transferências escolares, tendo uma forte conotação burocrática, na proposta de ciclo por sua vez, dá lugar à construção de uma dimensão pedagógica mais descritiva, de iniciativas diferenciadas que tem condições de colaborar para o aprendizado do aluno. Para tal requer novos modelos de registro que sustentem uma lógica da avaliação a serviço da aprendizagem.

Portanto, devemos compreender o caráter formativo da avaliação nessa proposta como uma prática que permite ao professor aproximar-se dos processos de aprendizagem do aluno e compreender como este vem elaborando seu conhecimento. Essa concepção de avaliação diz respeito a um contexto em que a aprendizagem e a formação humana são compreendidas como processos de natureza social e cultural nos quais a aprendizagem é entendida como uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade (RABELO, 1999?).

Dessa forma, uma avaliação formativa leva em consideração a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem dos alunos, busca a organização dos tempos e espaços escolares de forma a promover situações de aprendizagem, sendo um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica. Este tipo de avaliação, segundo esse autor, não comporta registros de natureza quantitativa porque não tem como objetivo classificar ou selecionar os alunos, mas

interpretar e compreender os seus processos, promovendo ações que os ajudem a avançar no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens.

Após esta breve discussão a respeito do sistema de ciclos, sua origem, caracterização e o processo de avaliação da aprendizagem utilizado pelos professores para aferir a aprendizagem dos alunos nessa proposta, discutiremos, a seguir, no capítulo II, algumas questões afetas à escola noturna e os principais problemas encontrados na literatura a respeito da avaliação na escola seriada .

## CAPÍTULO II

### **Ensino noturno e a avaliação na escola seriada**

Neste capítulo, com o intuito de responder ao segundo objetivo específico deste estudo, procuramos analisar, a partir do que vem sendo discutido na literatura, desde o final dos anos 80 até o final dos anos 90 do século XX, os principais problemas do ensino fundamental noturno e da avaliação na escola seriada.

O capítulo está dividido em duas partes: na primeira discutimos algumas questões referentes ao ensino fundamental noturno e sua adequação para o aluno trabalhador.

Na segunda parte discorremos sobre os principais problemas discutidos na literatura a respeito da avaliação na escola seriada. Damos destaque à articulação existente entre a organização do tempo/espaço escolar e a lógica do trabalho na sociedade capitalista.

#### **1. O ensino fundamental noturno e a realidade do aluno trabalhador**

O surgimento do ensino noturno no Brasil se deu nos tempos do Império para atender aqueles que a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam mais que estudassem em cursos diurnos (CARVALHO, 1989). Com o processo de industrialização e o desenvolvimento das cidades, por volta dos anos 40 do século XX, esse ensino tornou-se mais efetivo visando atender ao proletariado que necessitava combinar estudo e trabalho assalariado. Portanto, o ensino noturno foi criado explicitamente para o trabalhador que estuda. Nesse sentido, o trabalho representa a categoria essencial para podermos compreender melhor esse nível de ensino.

Verificamos que os estudos referentes à escola noturna, em sua maioria, enfatizam as dificuldades do aluno trabalhador e apontam para a necessidade de redimensionar a escola de modo a atender esse aluno, levando em consideração sua realidade.

Entretanto, alguns autores abordam o tema do ensino noturno, fazendo uma análise do seu cotidiano. Dentre eles, ressaltamos Carvalho (1989), Costa (1992), Guimarães (1992) e Ferreira (1997).

Carvalho (1989) ao fazer uma análise do cotidiano da escola noturna, enfatiza as características singulares desse alunado. Avalia que não há uma adequação desta escola às características do aluno trabalhador e aponta para a necessidade de uma redefinição do seu

papel. Esta redefinição, segundo a autora, não passa simplesmente por inovação das técnicas didáticas ou por providências administrativas, mas sim por um estudo mais aprofundado da relação entre escola e processo produtivo.

Segundo essa autora, essa modalidade de ensino desde sua criação, não foi adaptada às necessidades do aluno trabalhador, gerando graves problemas sociais. Nesse sentido, Carvalho afirma que:

(...) grande parte da população estudantil brasileira, nos diferentes graus de ensino, só se escolariza dada a existência do período noturno, e que são altos os índices de evasão e repetência, principalmente no tocante ao primeiro grau (1989, p.7).

Ao levar em consideração os dados referentes ao início do funcionamento dos cursos noturnos e do estudo da legislação escolar, essa autora nos mostra que nada foi realmente pensado para adaptar esse ensino às condições específicas da sua clientela. Nem mesmo a experiência vivida desses alunos, entendida como conteúdo que poderia ser levado em consideração para a organização do currículo, foi valorizada (CARVALHO, 1989).

Costa (1992), por sua vez, fez uma reflexão sobre as precárias condições físicas e intelectuais dos alunos trabalhadores que em princípio seriam fatores impeditivos de sua escolarização. Contudo, a despeito disso, eles permanecem na escola, desafiando seu potencial, e também nos desafiando para uma reflexão profunda sobre a escola que recebe este aluno. Segundo a autora,

Uma escola que se destina a atender as necessidades da classe trabalhadora terá que assumir suas finalidades sociais, o que significa reafirmar a necessidade de um projeto de educação escolar gerado nesta sociedade, onde as condições concretas de vida dos alunos e sua destinação se constituem o ponto fundamental (COSTA, 1992, p.603).

Fica evidente nos estudos de Carvalho e Costa uma similitude de preocupações e conclusões. Essas autoras identificam os problemas da escola noturna tanto nos aspectos micro, como macro estruturais.

Numa outra linha de preocupação, porém ainda sobre o cotidiano escolar do período noturno, destacamos o estudo de Ferreira (1997) que analisou o cotidiano da sala de aula, verificando o fracasso escolar dos alunos da 5ª série noturna. A autora estudou tanto os alunos que haviam abandonado a escola como os que continuaram em sala de aula. Concluiu que, apesar das forças contrárias à sua permanência, grande parte dos alunos da escola noturna continua em seu interior.

Esse movimento de saída e retorno para a escola reflete a busca, por parte do aluno, de estratégias de sobrevivência. Afirma, ainda, que professores e alunos assumem a culpa,

sozinhos, sobre seu fracasso e ressalta que “*não se podem aceitar as propostas da educação compensatória (...) a escola tem que se organizar diante das transformações existentes para libertar o aluno de sua marginalização*”(p.124).

Com um outro enfoque, Guimarães (1992), a partir de pesquisa realizada no ensino fundamental noturno, no Rio de Janeiro, refuta a crença de que a procura do noturno está necessariamente condicionada à situação de trabalhador do aluno, pois, para muitos alunos, a escola é o lugar de encontro social, não tendo muita importância a freqüência às aulas, mas sim estar no pátio da escola. Além disso, esta autora verificou em seus estudos que muitos dos alunos entrevistados afirmaram ter sido obrigados a transferir os estudos do período diurno para o noturno por motivos de indisciplina. Por esse motivo, a autora afirma que “*poucos valorizam a escola como espaço de aquisição de conhecimento*”(p.606).

Outro aspecto destacado par Guimarães (1992) acerca dos motivos que contribuem para a busca pelos alunos do período noturno, vem a ser a presença cada vez maior de jovens ligados ao tráfico de drogas, os quais encontram no período noturno espaço para o tráfico.

Como podemos observar nos estudos de Ferreira (1997) e Guimarães (1992), enquanto a primeira autora se deteve nos problemas do fracasso escolar do aluno, a segunda se preocupou com as razões que contribuem para a matrícula deste aluno no período noturno. Se compararmos o estudo de Guimarães (1992) com os de Carvalho (1989) e Costa (1992), vamos perceber que enquanto as duas últimas reforçam a tese de que a escola noturna deve ser adaptada ao aluno trabalhador, a primeira autora defende que as finalidades observadas nessa escola atualmente são outras, isto é, o período noturno não se restringe ao atendimento apenas do aluno trabalhador, mas atende ainda aos alunos ligados ao tráfico de drogas e considerados indisciplinados que foram transferidos de outros turnos, algumas vezes, contra suas vontades.

Preocupados com a situação do cotidiano escolar apresentada pelos autores anteriormente citados, buscamos subsídios em outros estudos mais amplos, na expectativa de melhor compreensão da relação ensino noturno e aluno trabalhador. Dentre estes estudos destacamos aqueles desenvolvidos por Saviani (1986), Küenzer (1989), Sguissardi (1992), Pucci (1992), Frigotto (2000), Küenzer (2000), Arroyo (2000) e Antunes (2000).

As preocupações com a realidade do aluno trabalhador ganham destaque nos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, nos estudos de Saviani (1986), Küenzer (1989), Sguissardi e Pucci (1992).

Autores como Sguissardi e Pucci (1992) discutem o conceito de qualidade de ensino e os novos desafios para a escola dos trabalhadores, desafios esses apresentados pelo atual processo de qualificação, desqualificação, requalificação da força de trabalho. Segundo esses autores:

(...) o trabalhador, tomado isoladamente como mercadoria e fator de produção da mais valia e do lucro, é o que importa. O trabalhador, enquanto coletivo e classe combatente pela sua efetiva participação no controle do processo de produção, com as consequências disto decorrentes, torna-se um inimigo mortal da ‘ordem’, do ‘progresso’, e da ‘paz social’ (SGUISSARDI e PUCCI, 1992, p. 35, grifo do autor).

Demonstram ainda que, em discurso corrente, tanto no interior quanto fora da escola, a deterioração da qualidade do ensino é atribuída à presença cada vez maior de trabalhadores na escola. No sentido de evidenciar a continuidade/descontinuidade escola/trabalho, demonstrando que a escola parece estar totalmente alheia às reais necessidades de seus alunos, esses autores enfatizam que,

A estrutura e os conteúdos curriculares continuam sendo concebidos e organizados para não/trabalhadores ou como se a presença de trabalhadores ou pré-trabalhadores na escola fosse algo esporádico e ocorresse apenas como forma de os trabalhadores adquirirem os conhecimentos pensados e adequados para as classes média e dominante (SGUISSARDI e PUCCI, 1992, p. 39).

Nesse sentido Sguissadi e Pucci (1992, p. 53) ressaltam que o ensino noturno não é uma escolha, “é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a do trabalho e a do estudo”.

Os autores ressaltam que o enfrentamento dos desafios para o ensino noturno pressupõe a necessária superação do desconhecimento, pela escola, do *trabalho* e do *trabalhador* no aluno.

Autores como Saviani (1986), Frigotto (1986), Arroyo (1987) e Küenzer (1989), também fornecem subsídios para melhor compreendermos as dificuldades da escola noturna, estabelecendo relações entre a educação e o trabalho. Numa linha de pesquisa sobre trabalho/educação no Brasil, elaboram e discutem propostas de educação de acordo com os interesses da classe trabalhadora, sob o lema do *trabalho como princípio educativo*.

Tendo como princípio o fato de que a apropriação do saber, articulada ao mundo do trabalho, é essencial para o trabalhador, esses autores discutem a possibilidade de um ensino – principalmente o secundário – que supere tanto o “*academicismo baseado no velho princípio educativo clássico quanto a profissionalização estreita*”(KÜENZER, 1989, p. 21).

Nessa mesma perspectiva Saviani (1986, p. 14) enfatiza que:

(...) todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na

medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Fundamentado numa concepção marxista, notadamente em Pistrak, Saviani<sup>6</sup> chama a atenção para a organização do currículo escolar. Segundo ele “*o currículo escolar desde a escola básica, guia-se pelo princípio do trabalho como processo através do qual o homem transforma a natureza*” (SAVIANI, 1987, p. 11).

Ainda de acordo com Saviani (1987), no ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental), o trabalho aparece de forma implícita, orientando e determinando o caráter do currículo escolar.

Já no 2º Grau (Ensino Médio) esse currículo deve ser organizado de forma a explicitar a questão do trabalho, ou seja, o modo como este se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Dessa forma é que Saviani (1987) apregoa a noção de politecnia como a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Entendendo o trabalho como o eixo central que norteia a educação, Pistrak (1981, p. 14) nos fala sobre o objetivo da escola, o qual deve ser

(...) formar crianças para serem trabalhadores completos, daí a necessidade de ela fornecer uma formação básica técnica e social que possibilite o educando orientar-se na vida real. Ela deve ser prática para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade do social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral.

Contudo, na nossa sociedade capitalista essa formação do homem como trabalhador completo não existe. Sabemos que o processo de industrialização que se deu a partir do século XIX, na Europa Ocidental, colocou o homem trabalhador no interior da produção, a qual o fragmentou e ao mesmo tempo passou a exigir dele conhecimento especializado. Este homem, ao entrar na fábrica, perdeu o conhecimento que havia obtido no nível dos ofícios da produção artesanal, já que este conhecimento deixou de ser-lhe útil. O conhecimento perdido, apesar de ser menos complexo, tinha como característica ser global (MARX e ENGELS, 1992).

---

<sup>6</sup> Para Saviani justifica-se, dessa forma, a necessidade da escola em trabalhar as ciências naturais como forma de entendimento desse domínio do homem sobre a natureza. Explica, ainda, que o homem, ao transformar a natureza, relaciona-se com outros homens, surgindo assim a necessidade de estudar as ciências sociais. Esses conhecimentos são transmitidos através da linguagem. Nesse sentido, o currículo básico abrange o conhecimento ou domínio das Ciências Naturais, da Linguagem, da Matemática e das Ciências Sociais.

Mas, ao transformar a natureza, o homem impõe a sua marca humana e social. Sendo assim, “*o estudo dos fenômenos naturais e da sua utilização na indústria deve buscar a superação da antiga atitude contemplativa ante as ciências naturais; a realidade deve ser estudada como processo em desenvolvimento, como um processo dialético*” (PISTRAK, 1981, p.10).

De acordo com Marx e Engels (1981), o processo de industrialização pautado na divisão social do trabalho propiciou cada vez mais a fragmentação desse trabalhador, tanto na sua relação com o trabalho quanto na sua relação com o conhecimento, a própria sociedade industrial passou a necessitar de outras instituições que realizassem o papel de formação desse trabalhador, já que não era mais no ofício que se dava a sua formação.

Ainda de acordo com esses autores, em face do desenvolvimento produtivo, fez-se necessário agregar o conhecimento ao aperfeiçoamento dos meios de produção. Aqui reside uma das contradições do processo produtivo. Diante da busca do aperfeiçoamento das forças produtivas, impostas pela sociedade capitalista industrial, o homem perdeu a noção de totalidade do seu trabalho.

Nesse sentido, a escola passou a ser uma das mediações da formação desse trabalhador e um instrumento do próprio sistema capitalista para reproduzir os interesses da burguesia e perpetuar a divisão de classes. Isso porque, segundo Marx (1992, p. 6) “*o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la*”. Dessa maneira, podemos dizer que o sistema de ensino passa a ser entendido como um instrumento de qualificação da força de trabalho. Esta qualificação alcançará proveito quando conseguir o ajuste e integração do indivíduo ao sistema.

Análises mais recentes que se constituem como uma releitura das abordagens efetuadas a respeito das relações estabelecidas entre trabalho e educação nas duas últimas décadas do século XX foram realizadas por Frigotto (2000), Antunes (2000), Arroyo (2000), Gentili (2000) e Künzer (2000).

Esses autores caracterizam o atual contexto como ‘era do desemprego’ ou ‘crise do trabalho’. Segundo eles, essa crise tem atribuído ao campo educacional um papel crucial de entendimento e de exigência de resposta ao impacto da nova organização e gestão produtiva, da competitividade das economias globalizadas e da requalificação profissional. Antunes (2000, p. 187-8) ressalta que essa crise “*vem afetando tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua esfera mais propriamente subjetiva, política e ideológica, dos valores e do ideário que pautam suas ações e práticas*”.

Dentre as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho, encontra-se, segundo esse mesmo autor, o enorme desemprego estrutural com um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas. Para Antunes (2000), a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Tornou-se mais qualificada

em alguns setores, mas desqualificou-se e precarizou-se em outros. Criou-se, por um lado, o trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de operar máquinas com controle numérico, mas por outro lado, criou-se uma massa precarizada, desqualificada, a qual é atingida pelo desemprego estrutural.

Numa perspectiva mais otimista, Arroyo (2000) nos diz que a procura dos vínculos entre trabalho e educação tem estimulado nos professores iniciativas para introduzir experiências de trabalho dos educandos na prática escolar, para fazer do trabalho um recurso didático no processo ensino-aprendizagem. Para ele, faz-se necessário buscar no trabalho, na produção da existência, da cultura, dos valores, das linguagens, elementos para uma melhor compreensão da formação humana pra repensar a teoria da educação.

Já para Frigotto (2000) os processos educativos e formativos, constituídos e constituintes das relações sociais passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Para o autor, a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, dentro da lógica liberal, torna-se cada vez mais comprometida e reducionista, desvinculando esses processos da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Essas análises nos mostram que há uma crise estabelecida, contudo, segundo Antunes (2000) o trabalho continua sendo entendido como categoria central, tanto para o entendimento das relações de produção atuais como para o entendimento do processo educacional. Dessa forma, o autor nos leva a compreender que o papel da escola continua sendo, numa perspectiva mais global, o da formação humana. Nesse sentido, entendemos que as mudanças no interior da escola passam pela ressignificação da categoria trabalho.

## 2. Avaliação na escola seriada

A discussão sobre a avaliação na escola seriada não pode ser realizada sem levar em conta a lógica da estrutura social em que vivemos.

Nesse sentido, faz-se necessário discorremos, mesmo que brevemente, sobre esta lógica de organização social.

Um dos pressupostos básicos desta organização é a desigualdade social existente entre os homens, em que pese ser o discurso da igualdade universal dominante. A partir dessa desigualdade são construídas hierarquias diferenciadas, nas quais as diferenças de classe, raça,

cor, nível sócio-econômico, crença e muitas outras especificidades humanas, aparecem como elementos distintivos dessas desigualdades.

Como pseudo mediador dessas desigualdades temos a estrutura hierarquizada do Estado que busca garantir, de algum modo, o direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, à formação profissional, e ao lazer das pessoas.

Esta organização do Estado reflete diretamente na organização da escola bem como em seu cotidiano. De acordo com Stambak (1989) a escola passa a ter uma função sócio-política determinada, ligada às formas de produção e às relações de trabalho de acordo com a sociedade em que está inserida. Esta função tem um peso considerável na organização da instituição e na definição das funções do educador.

A organização da escola em séries, reflexo das hierarquias sociais, obedece a uma lógica bastante rígida no que diz respeito à organização temporal do processo de ensino. Esta organização parte do princípio de que:

- o ensino exige uma estrutura hierárquica e rígida entre as diversas etapas de aprendizado;
- a educação escolar tem por função distribuir conhecimentos numa seqüência hierarquizada e lógica.

De modo geral, esta forma de organização considera a retenção do aprendizado ou a aprovação como o objetivo final da atividade escolar. Nesse sentido, a avaliação na escola organizada em séries visa mais o produto da aprendizagem do que o processo. Pois como evidencia Luckesi (1999) a avaliação da aprendizagem não é uma atitude neutra, mas está a serviço do modelo social liberal conservador. Nesse sentido, segundo esse mesmo autor “*epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia*” (LUCKESI, 1999, p. 10).

Dessa maneira, para o sistema de ensino, de acordo com Luckesi, interessa os percentuais de aprovação/ reprovação dos educandos, centrando a atenção na promoção ou não do estudante de uma série de escolaridade para outra. Para a obtenção do produto final, a prática educativa pauta-se por aquilo que esse autor chama de uma ‘pedagogia do exame’, em detrimento da pedagogia do ensino/aprendizagem. Esta apresenta suas consequências do ponto de vista pedagógico, psicológico e sociológico, como indicaremos a seguir:

- pedagogicamente, esta ‘pedagogia do exame’ relega a segundo plano o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima

os exames, não cumprindo a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem;

- psicologicamente, esta pedagogia desenvolve personalidades submissas pois a avaliação utilizada de modo fetichizado torna-se útil ao desenvolvimento da auto censura ou auto controle, entendido como a pior forma de controle pois o sujeito se torna presa de si mesmo;
- sociologicamente, a avaliação utilizada de forma fetichizada é útil para os processos de seletividade social, numa sociedade estruturada em classes; assim sendo a avaliação, não estando comprometida com o processo de ensino/ aprendizagem, pode ser posta facilmente a favor do processo de seletividade.

Esta última consequência diz respeito ao caráter sociológico do processo de seletividade. Enquanto o mercado de trabalho seleciona os mais ‘aptos’ para um mercado que exige cada vez mais formação qualificada, a escola contribui para essa seletividade inculcando no aluno um caráter de naturalidade nas suas reprovações, propiciando com que esse assuma a ‘culpa’ sozinho pela sua dificuldade de aprendizagem, assumindo também a responsabilidade sobre o seu desemprego.

A prática da avaliação na escola seriada estipula, como função do ato de avaliar, a classificação. Dessa forma, segundo Luckesi (1999) o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado, tem uma função estática de classificar um objeto ou ser humano histórico num padrão determinado.

Nesse sentido, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento do educando. Dessa maneira é importante evidencermos que a ação de avaliar não se restringe ao ato de verificar. Ela exige uma tomada de decisão, um redirecionamento diante das dificuldades do educando. Por isso que “*a função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação*” (LUCKESI, 1999, p. 35).

A escola, dentro dessa estrutura social em que vivemos, por meio de seus instrumentos, provas ou trabalhos, avalia e emite notas, as quais classificam e selecionam os alunos tornando-se um fim em si mesma.

No final do ano, a escola realiza uma somatória dessas notas e tira a média de cada aluno. Além do fato desta média não ser fiel ao real aprendizado do aluno, transforma o pouco conhecimento em médio, assim como o muito conhecimento em média. Esta forma de encarar

a avaliação não implica uma tomada de decisão, por isso, segundo Luckesi (1999), a escola realiza apenas uma verificação do aprendizado, não uma avaliação.

Nesta visão está incutida também, a idéia de produto, de resultado final, por isso utilizamos a palavra ‘aprendizado’. O aspecto negativo da verificação realizada pela escola é que as anotações se transformam em registro e permanecem definitivamente nos arquivos e históricos escolares, sendo que esses dados passam a representar a realidade do aluno.

Outro aspecto negativo da avaliação classificatória diz respeito ao papel disciplinador que ela desempenha. Ao utilizar-se do poder, por intermédio da avaliação classificatória, o professor enquadraria o aluno dentro de uma normatividade esperada para o nosso modelo social liberal conservador.

Concebendo a avaliação como parte integrante de um projeto pedagógico, Luckesi (1999) indica diferentes propostas de avaliação de acordo com diferentes propostas pedagógicas.

Utilizando a explicação de Freire (1975), existem dois grupos de pedagogia: de um lado aquelas que objetivam a domesticação do educando, de outro, aquelas que pretendem sua humanização. O primeiro grupo está preocupado com a conservação da sociedade, para isso pratica a adaptação e o enquadramento do educando. O segundo vislumbra perspectivas e possibilidades de transformação social, para tal oferece ao educando meios pelos quais possa ser sujeito do processo.

Entendemos que a atual forma de avaliação na escola seriada insere-se no primeiro grupo de pedagogia descrita por Freire (1975), uma vez que, ao conceber a nota apenas como um julgamento de valor cumpre a tarefa de adaptação e enquadramento do aluno sem se preocupar com seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, com o objetivo de propor uma finalidade mais engajada para a avaliação, Luckesi (1999, p. 43) enfatiza também que:

Torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão.

O resgate do caráter diagnóstico da avaliação propõe uma superação do autoritarismo, sem perder o rigor técnico e científico. Segundo este autor “*a avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários*” (LUCKESI, 1999, p.44). Este autor propõe, a partir desse ponto de vista que não se avalie o aluno pela média de suas notas, mas sim a partir de um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas indispensáveis para a vida e para o exercício da cidadania.

Além de Luckesi, outros autores realizaram estudos específicos sobre o tema da avaliação. Como exemplo podemos citar: Vasconcelos (1995), Romão (1998), Hoffmann (1994), Lüdke (1997), Saul (1998) e Demo (1999). Dentre os autores europeus destacamos Charles Hadji (2001), cujo trabalho trata das práticas de avaliação e das questões de ordem filosófica levantadas pelo processo educativo, e Philip Perrenoud (1999) que tem como proposta analisar o processo de avaliação dentro da escola, a partir de um enfoque sociológico.

Para Vasconcelos (1995) a avaliação na escola seriada privilegia a prova como o instrumento ‘por excelência’ para avaliação do aluno. Segundo esse autor, o sistema escolar criou uma ‘lógica do absurdo’ pervertendo o uso ou sentido da avaliação. Dentro desta lógica do absurdo, o autor ressalta que “*tem sua lógica a escola montar todo um clima de tensão em cima das provas, pois, afinal, na sociedade também é assim, e a escola tem mais é que adaptar o aluno ao mundo que está aí*” (VASCONCELOS, 1995, p.15).

Para esse autor, a efetivação de uma avaliação democrática na escola está intrinsecamente ligada à democratização da sociedade, de forma que uma sociedade democrática não necessitará de escola como instância de seleção social. Ao mesmo tempo a escola pode ser agente de transformação da realidade por intermédio de seus integrantes – professores, alunos, na elaboração de um novo projeto comum de escola e sociedade.

O autor apresenta algumas opções de mudanças para os professores que desejam se engajar numa proposta de transformação. Enfatiza que se faz necessário que o professor abra mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe facilita; que reveja a metodologia de trabalho em sala de aula; que redimensione o uso da avaliação e altere a postura diante de seus resultados. Ressalta, também, que não se trata de abolir a avaliação, mas que os elementos para a avaliação sejam tirados do próprio processo, do trabalho cotidiano, da própria caminhada de construção e produção do conhecimento do aluno e que não se tenha um momento ‘sacramentado’ e evidenciado como é o uso da prova.

Romão (1998), ao analisar essa função avaliativa da escola menciona que a escola brasileira, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, encontra-se ‘prensada’ entre duas concepções pedagógicas radicalmente antagônicas. De um lado as teorias progressistas que atentam para a auto avaliação, dando ênfase ao papel do aluno, preocupam-se com o processo e com o caráter diagnóstico da avaliação, a qual encontra sua expressão máxima na proposta construtivista. De outro lado, dentro de uma concepção positivista de educação, encontram-se as idealizações competitivas, classificatórias e meritocráticas. Esta posição delineia a

pedagogia da escola seriada, tendo como ponto principal a hetero-avaliação, enfatizando o papel do professor, os aspectos quantificáveis, a função classificatória e a ênfase no produto.

Para este autor, uma concepção verdadeiramente dialética de educação e consequentemente de avaliação não se situaria em nenhum desses pólos. Esta visão deve partir da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, com isso, intervir nessa mesma realidade, de maneira mais consistente com o objetivo de mudar o sentido dos processos, em benefício da maioria dos envolvidos – professores e alunos.

Dessa maneira, Romão (1998) defende uma concepção dialógica da avaliação em que o conhecimento, entendido como processo de descoberta coletiva, deve ser mediatisado pelo diálogo entre educador e educando. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor.

Ao estudar a avaliação numa perspectiva construtivista, Hoffmann (1994) levanta questionamentos sobre o significado de sua prática na ação educativa. Ressalta as contradições existentes entre o discurso e a prática dos educadores e sugere a necessidade de se desvelar contradições e equívocos teóricos da prática avaliativa, assim como propõe construir um ‘resignificado’ para a avaliação que possa desmistificá-la de fantasmas do passado.

Saul (1998) propõe, como novo paradigma para a avaliação de Programas Educacionais, a Avaliação Emancipatória, a qual se caracteriza como processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la e, cujo compromisso principal é “...fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 1998, p. 61).

Referindo-se ao processo de avaliação Demo (1999) entende-o como uma reflexão permanente sobre a atividade humana. Nesse sentido, é um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática. O autor enfatiza que a avaliação não é um processo meramente técnico, mas principalmente político. Dessa forma ela deve levar em conta a participação, representatividade, consciência política, capacidade crítica e auto crítica, como atitudes que se realizam no âmbito do vivido, da vivência de quem profere os discursos. Assim, Demo enfatiza a avaliação qualitativa, buscando equipará-la à avaliação participante.

Em suma, esses autores concebem a avaliação da aprendizagem não apenas como uma atitude técnica, neutra, mas como um ato intencional, político e democrático, sendo, portanto,

comprometido com a transformação da realidade. Nesse sentido ela deve contribuir para o aprendizado do aluno, assumindo um caráter diagnóstico e que seja parte integrante do projeto pedagógico. Dessa forma, a avaliação não pode ser compreendida como exame, pois os exames são excludentes, não são construtivos e são classificatórios.

Como esperamos ter deixado claro, a avaliação utilizada pela escola seriada seleciona, classifica e retém o aluno em sua estrutura hierarquizada de séries. Some-se a isso, a rigidez da organização do seu tempo escolar que dificulta a efetivação de propostas de intervenção que possibilitem aos alunos redimensionarem seus conhecimentos.

### CAPÍTULO III

#### Caracterização das escolas estaduais investigadas.

Neste capítulo, com o intuito de responder ao terceiro e quarto objetivos específicos deste estudo, caracterizaremos as escolas estaduais de Uberlândia/MG, que possuem o ciclo avançado no período noturno. Essa caracterização diz respeito a localização da escola, número de alunos matriculados, faixa etária e quantidade de alunos por turmas. Buscaremos também comparar os índices de evasão dos alunos do período noturno, das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, nos últimos três anos anteriores à implantação do sistema de ciclos nas escolas que constituem nosso estudo, com os índices apresentados nos anos 2000 e 2001, ou seja, os dois primeiros anos da implantação da proposta de ciclos no Estado de Minas Gerais.

Existem na cidade de Uberlândia 66 escolas estaduais que trabalham com o ensino fundamental e médio. Desse total cinqüenta escolas atendem o ciclo avançado nos diferentes turnos. Contudo, dessas cinqüenta, apenas sete escolas atendem o ciclo avançado no período noturno. No quadro abaixo encontram-se os nomes dessas escolas, suas localizações—rua e bairro — e quantidade de alunos que atendem neste ciclo, no período noturno. Estas sete escolas constituem nosso objeto de estudo.

**QUADRO 02 : Nome, localização e quantidade de alunos por turma das escolas estudadas.**

ESCOLAS ESTADUAIS	CICLO AVANÇADO		LOCALIZAÇÃO
	1ºANO	2ºANO	
13 DE MAIO	65	--	Av. Mons. Eduardo, 471 B. Bom Jesus
AFONSO ARINOS	--	61	R. Eduardo Marquez, 1032 B. Martins
ALDA MOTA	52	--	R. Imperatriz Leopoldina, 115 B. Tubalina
JDIM DAS PALMEIRAS	52	53	R. das Pombas, 931 B. J. das Palmeiras
PROF.LEÔNIDAS DE CASTRO	30	36	R. José F. E. Silva, 990 B. Luizote
ROTARY	61	79	R. Rotary Clube, 777 B. Tibery
SEGISMUNDO PEREIRA	151	48	Av. Ortizio Borges, 1284 B. Sta. Mônica
	411	277	
<b>TOTAL GERAL:</b>	<b>688 alunos</b>		

**FONTE:** Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Nas cinqüenta escolas, a quantidade total de alunos matriculados em 2001, segundo dados fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, no 1º e 2º anos do

ciclo avançado, é de 14.205 alunos, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Entretanto, desse total, apenas 688 alunos foram matriculados no período noturno, conforme podemos verificar no quadro acima. O período noturno atende, portanto, apenas 4,84% do total dos alunos do ciclo avançado das escolas públicas estaduais de Uberlândia.

As sete escolas estão situadas em bairros diferentes, como podemos verificar no Quadro 02, contudo vários setores da cidade não são contemplados com o ciclo avançado no ensino noturno. Esse fato nos chamou a atenção, dada a população da cidade, a qual possui aproximadamente 500.000 habitantes distribuídos em 53 bairros (cf. BDI- Banco de Dados Integrados da Prefeitura Municipal de Uberlândia, 1999).

Podemos observar que as sete escolas datam dos anos 40 do século XX, e localizam-se em bairros mais antigos da cidade e próximos ao centro. Apenas as escolas Jardim das Palmeiras e Leônidas de Castro localizam-se em bairros mais distantes. Isto nos leva a perceber que vários bairros da cidade construídos mais recentemente, não são atendidos por escolas estaduais no ciclo avançado do ensino fundamental noturno. Esse fato constitui um impedimento para os alunos que residem em bairros mais afastados garantirem seu acesso e permanência na escola já que necessitam se locomoverem até ela.

Das sete escolas, apenas quatro atendem aos dois anos do ciclo avançado, possuindo uma turma de cada ano. Essas escolas são: E.E. Jardim das Palmeiras, E.E. Prof. Leônidas de Castro, E.E. Rotary e a E.E. Segismundo Pereira. Esta última atende um número maior de alunos em quatro turmas, sendo três turmas do 1º ano e uma turma do 2º ano do ciclo avançado. As outras três escolas – E.E. 13 de Maio, E.E. Afonso Arinos e E.E. Alda Mota - atendem somente um dos anos com apenas uma turma.

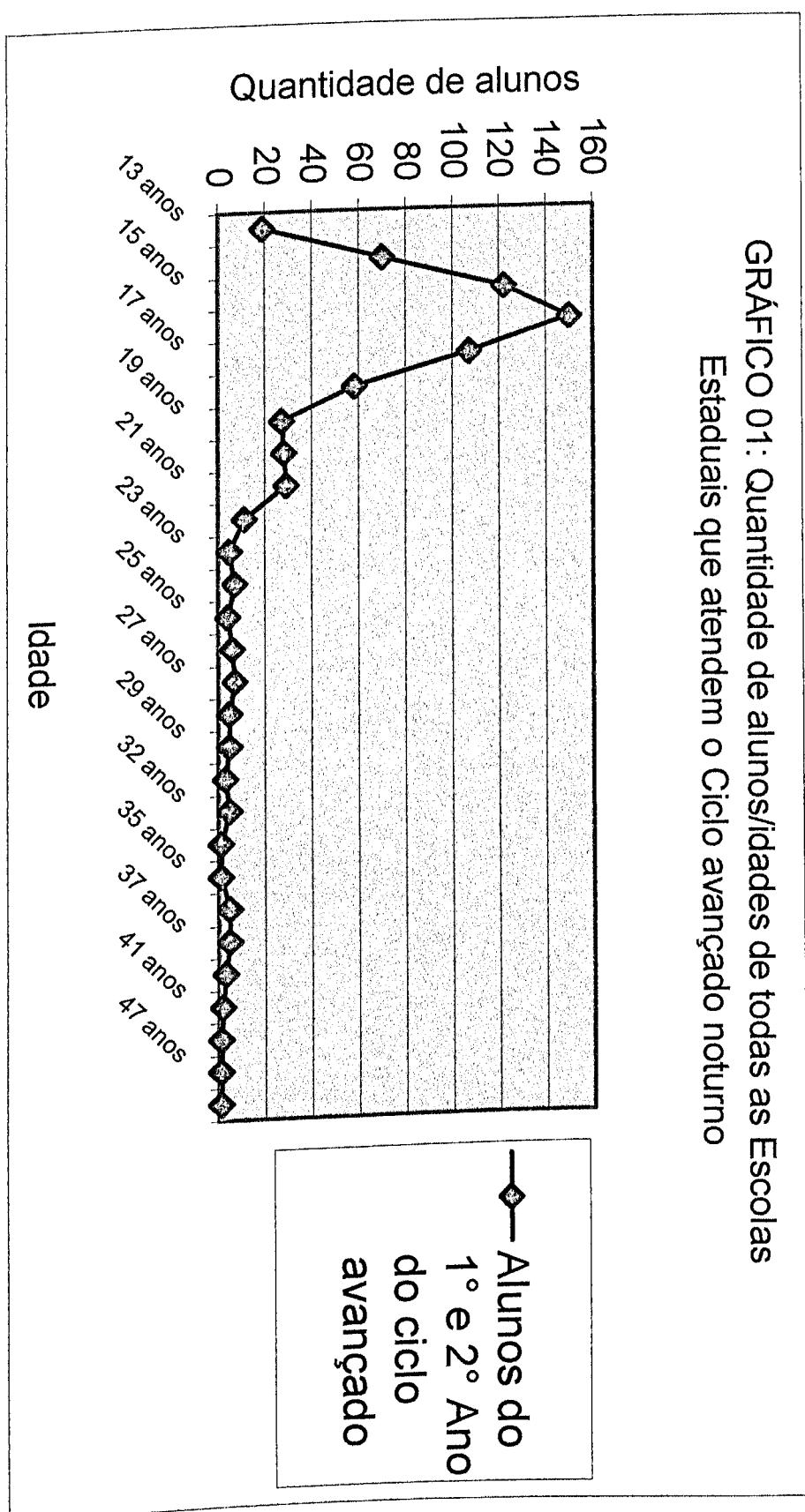
Apesar da quantidade de alunos atendidos no ciclo avançado no período noturno, por essas sete escolas, ser irrisório, o número de alunos por turma é grande. As turmas variam entre 30 e 79 alunos, gerando uma média de 51 alunos por turma no 1º ano e 55 alunos por turma no 2º ano. Este fato nos mostra que as salas estão superlotadas, dificultando o trabalho do professor, principalmente num sistema de ciclos, o qual propõe e enfatiza um acompanhamento individualizado e diagnóstico constantes das dificuldades do aluno, com o intuito de redimensionar o seu aprendizado. Esse fato é um forte indicador da necessidade de ampliação do atendimento.

Com relação à idade dos alunos verificamos que ela varia entre 13 e 54 anos conforme o quadro 03 e gráfico 01, a seguir.

**Quadro 03: Relação da quantidade de alunos por idade do ciclo avançado, período noturno das escolas pesquisadas.**

Escola Estadual	Jardim das Palmeiras	Segismundo Pereira			Af. Arinos			Rotary			13/mai	Leônidas de Castro	Aldo Mota	Total aluno/família	
Idade/turma	1º Ano	2º Ano	1º Ano 'A'	1º Ano 'B'	1º Ano 'C'	2º Ano	2º Ano	1º Ano 'A'	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º	
13 anos	2	0	0	5	2	0	0	1	3	4	0	1	1	0	19
14 anos	10	5	4	8	4	0	4	9	6	6	8	3	3	3	70
15 anos	15	14	16	4	1	4	13	12	14	7	1	11	10	10	122
16 anos	8	15	21	9	15	5	11	9	20	12	3	8	14	14	150
17 anos	5	8	3	6	17	6	5	8	16	9	7	10	7	7	107
18 anos	4	3	0	9	5	11	8	2	5	7	1	1	2	2	58
19 anos	2	3	0	2	0	4	2	3	2	3	3	1	2	2	27
20 anos	0	3	0	5	0	4	3	3	4	4	0	1	1	1	28
21 anos	2	0	0	5	1	5	5	0	4	2	0	0	5	5	29
22 anos	3	0	0	1	0	1	0	2	0	2	0	0	2	2	11
23 anos	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
24 anos	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	1	1	7
25 anos	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4
26 anos	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	1	6
27 anos	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	2	0	1	1	7
28 anos	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	5
29 anos	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	5
30 anos	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	4
32 anos	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	5
34 anos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
35 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
36 anos	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	4	4	4
37 anos	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	0	0	0	5
38 anos	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
41 anos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
44 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
47 anos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
54 anos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ot.aluno/turma	52	53	44	62	45	48	61	61	79	65	30	36	52	688	
Qt.aluno/escola	105	199	61	140	65	66	52	52	688						

GRÁFICO 01: Quantidade de alunos/idades de todas as Escolas Estaduais que atendem o Ciclo avançado noturno



Como podemos observar a soma da quantidade de alunos de 14 aos 18 anos é de 507 alunos. Este montante corresponde a 73,7% do total dos 688 alunos atendidos no ciclo avançado noturno.

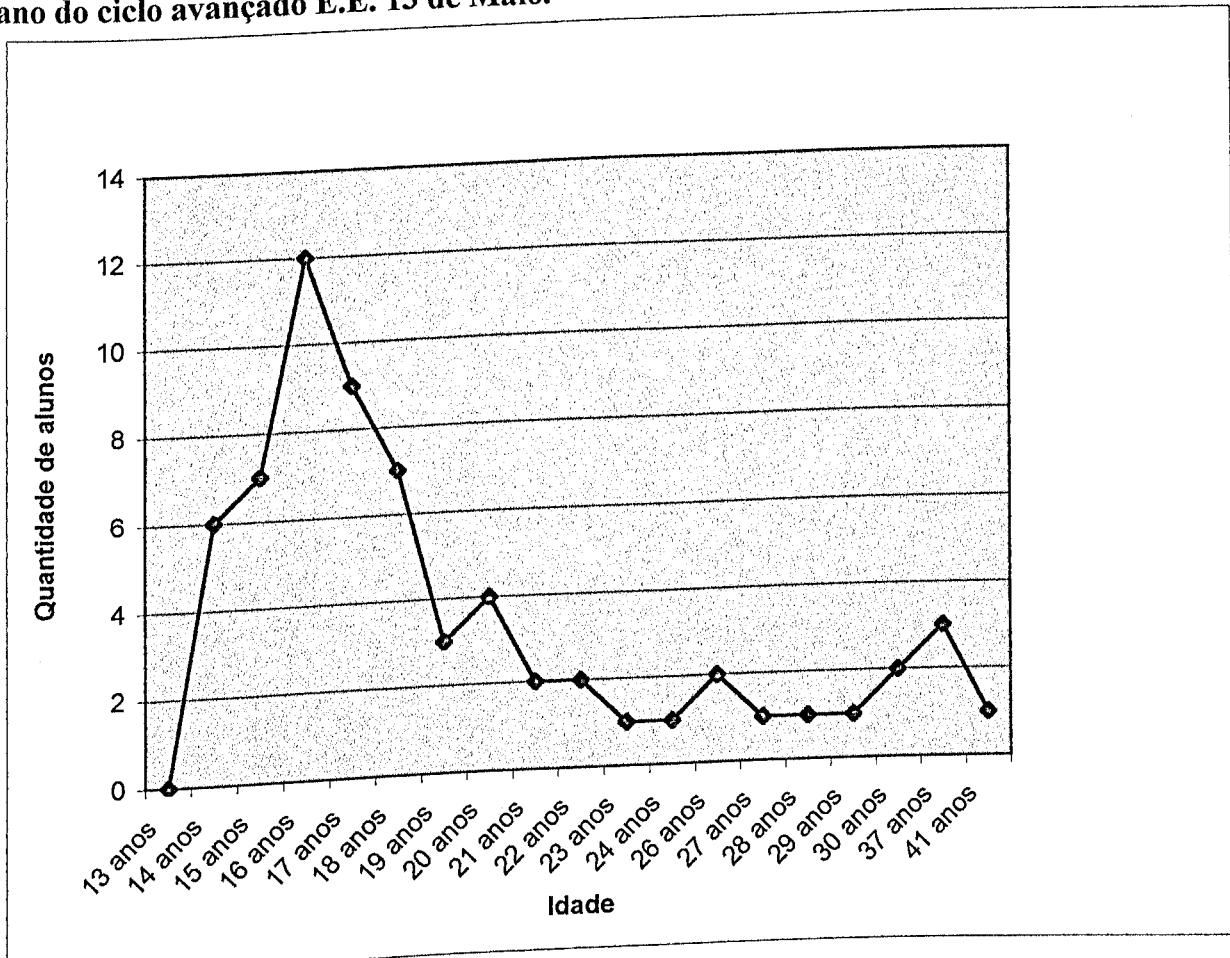
Merece destaque, ainda, o fato de que existem em todas as 50 escolas da rede estadual de Uberlândia, nos três turnos, 10.931 alunos na faixa etária de 14 a 18 anos matriculados no ciclo avançado. Essa quantidade de alunos corresponde a 76,9% do total de 14.205 matriculados no ciclo avançado, nessas escolas. Isto evidencia que tanto no diurno quanto no noturno, mais de 70% dos alunos matriculados no ciclo avançado encontram-se fora da faixa etária estabelecida pela proposta de ciclos.

Conforme apresentamos no capítulo I deste estudo, um dos eixos norteadores dessa proposta é a “vivência sócio cultural de cada idade”. Por isso advoga a agregação de alunos da mesma faixa etária, buscando evitar ao máximo que o aluno se distancie dos seus pares.

Estes dados nos permitem afirmar que, a continuar esta situação, isto é, alunos de 14 à 54 anos convivendo no mesmo espaço, o eixo fundamental norteador da proposta de ciclo fica comprometido, pois de acordo com os documentos estudados, a vivência sócio cultural de cada idade constitui fator determinante para o sucesso da proposta em apreço.

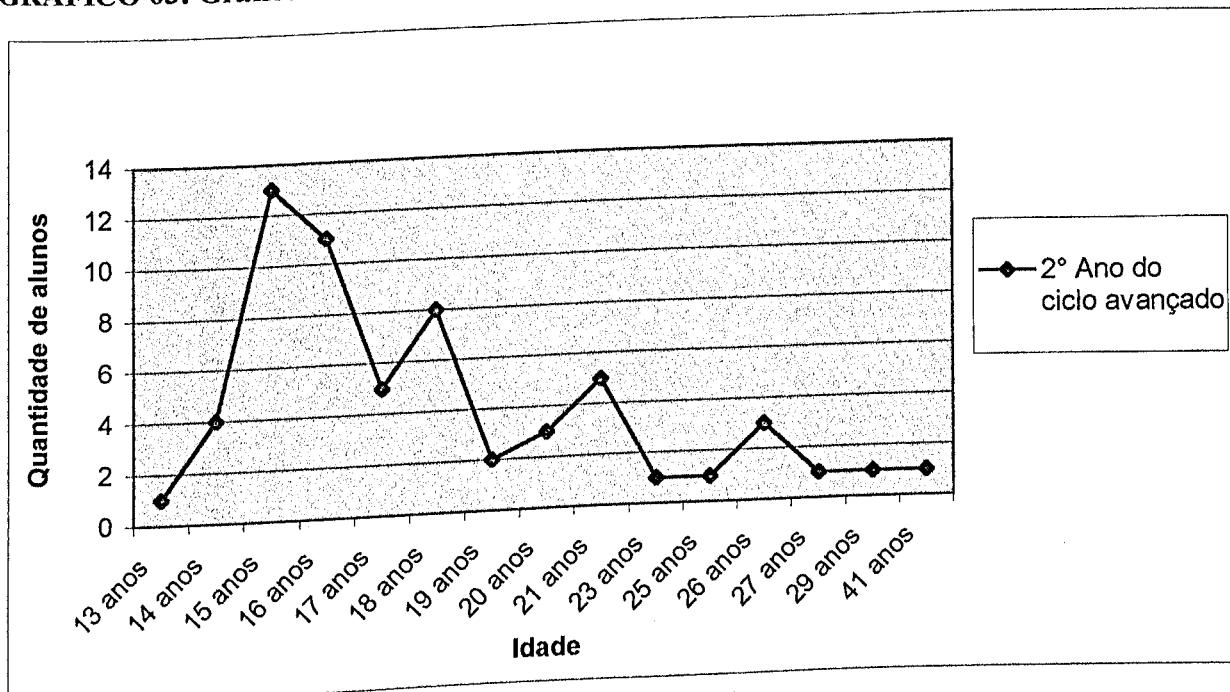
A seguir para melhor ilustrar e fundamentar nossas afirmações apresentamos os gráficos de 02 a 08, contendo o número de alunos e suas respectivas idades, por escola.

**GRÁFICO 02 : Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade do primeiro ano do ciclo avançado E.E. 13 de Maio.**



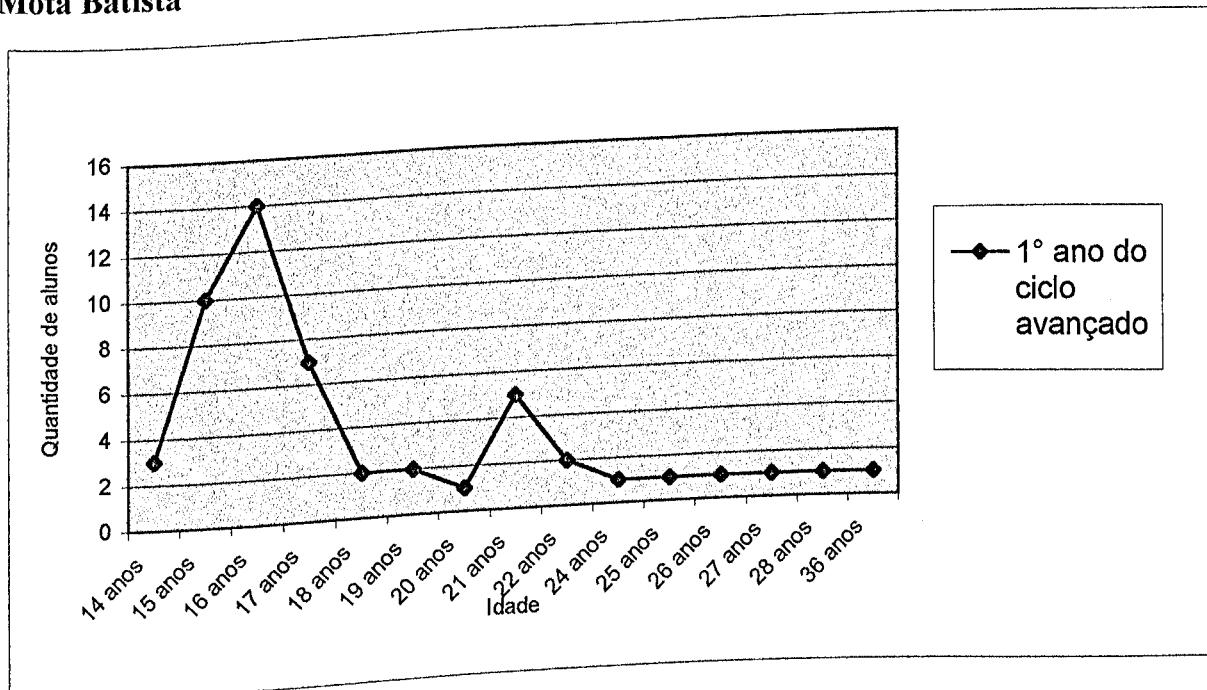
**FONTE:** Levantamento realizado junto a E.E. 13 de Maio.

**GRÁFICO 03:** Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Afonso Arinos



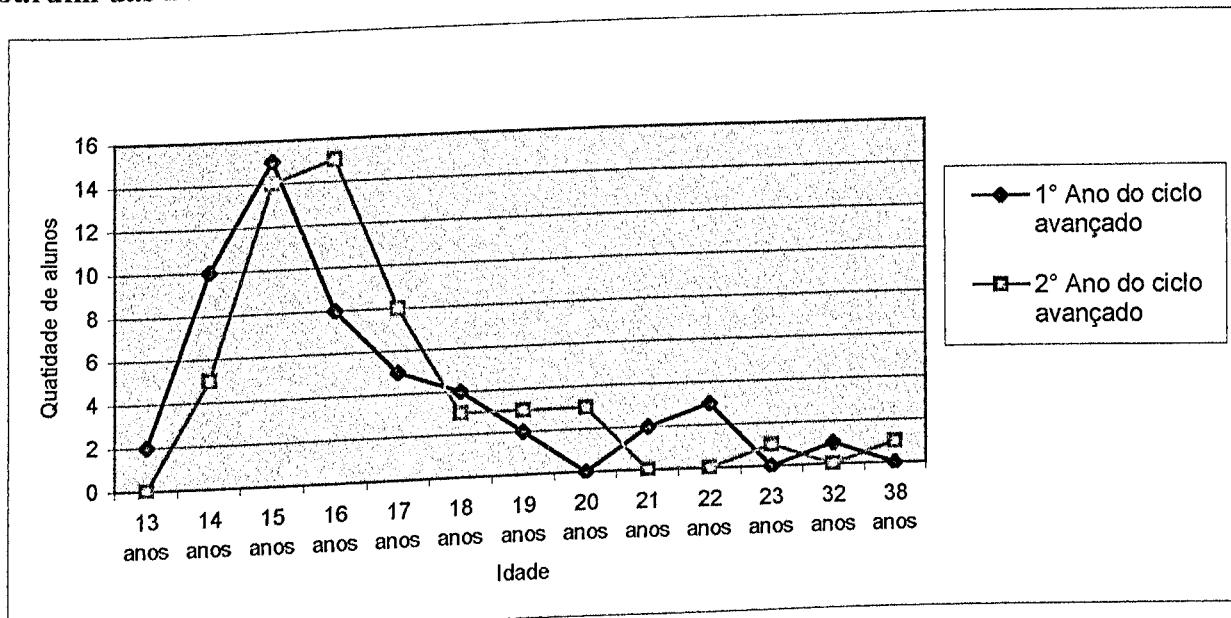
FONTE: Levantamento realizado a E.E. Afonso Arinos

**GRÁFICO 04:** Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Alda Mota Batista



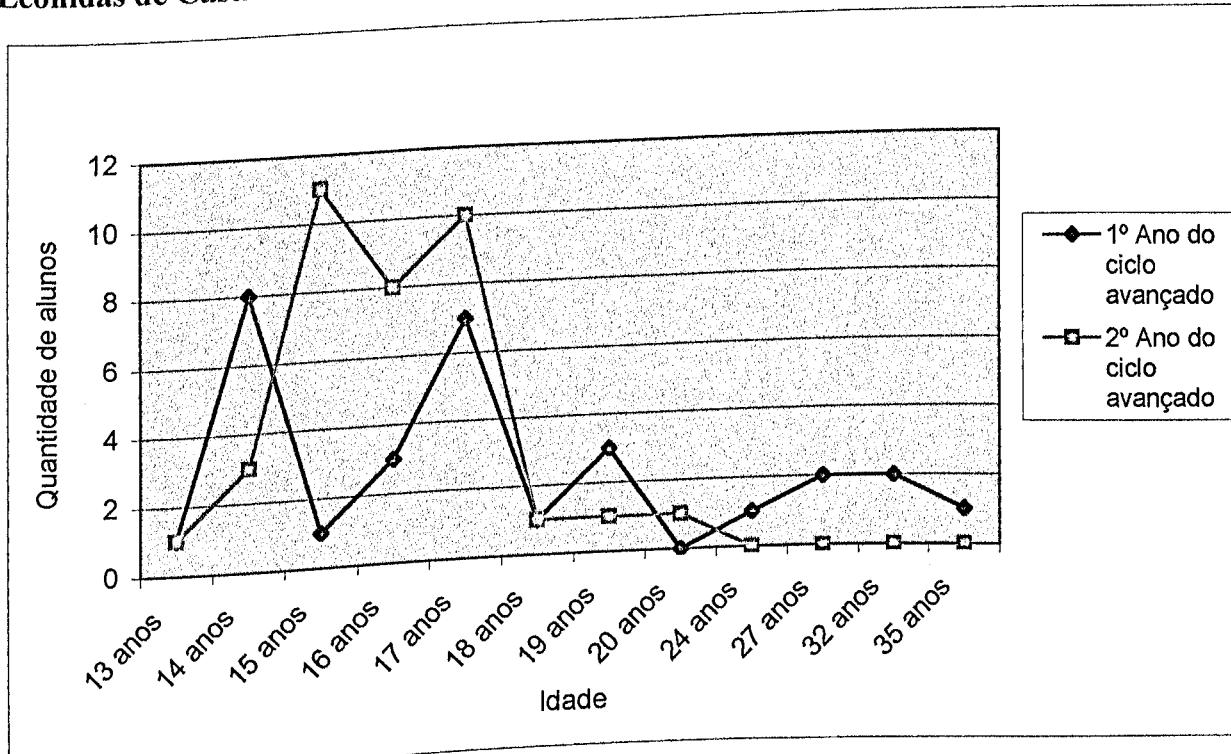
FONTE: Levantamento realizado junto a E.E. Alda Mota Batista

**GRÁFICO 05:** Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Jardim das Palmeiras



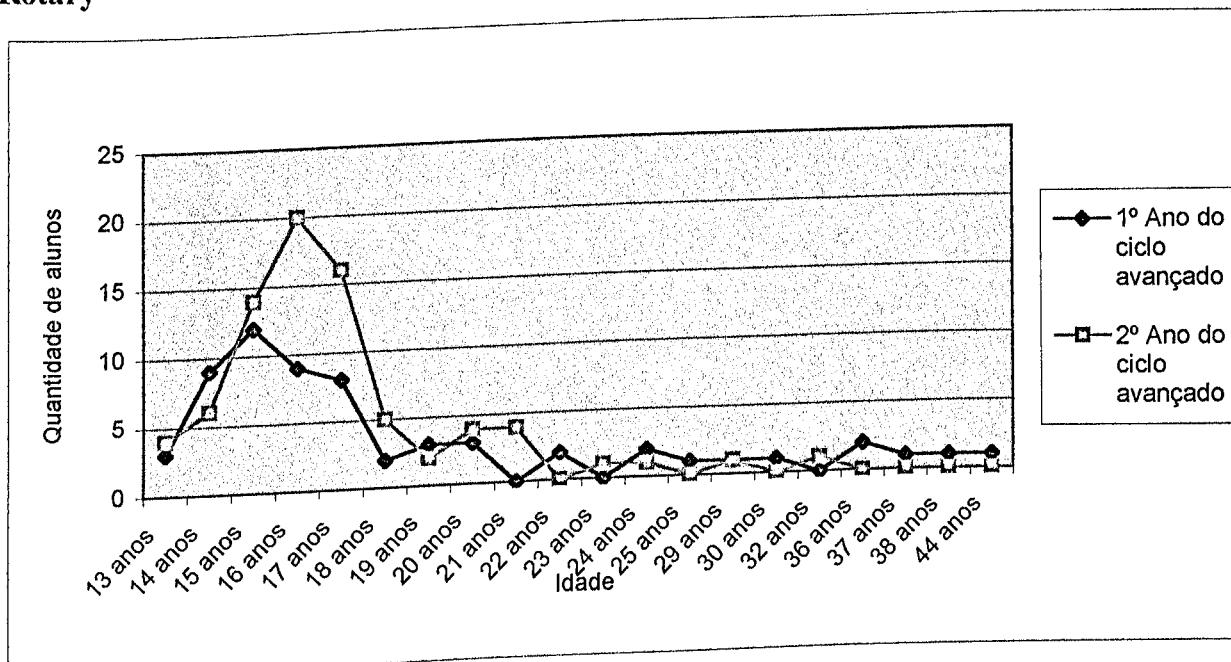
FONTE: Levantamento realizado junto a E.E. Jardim das Palmeiras

**GRÁFICO 06:** Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Leônidas de Castro Serra



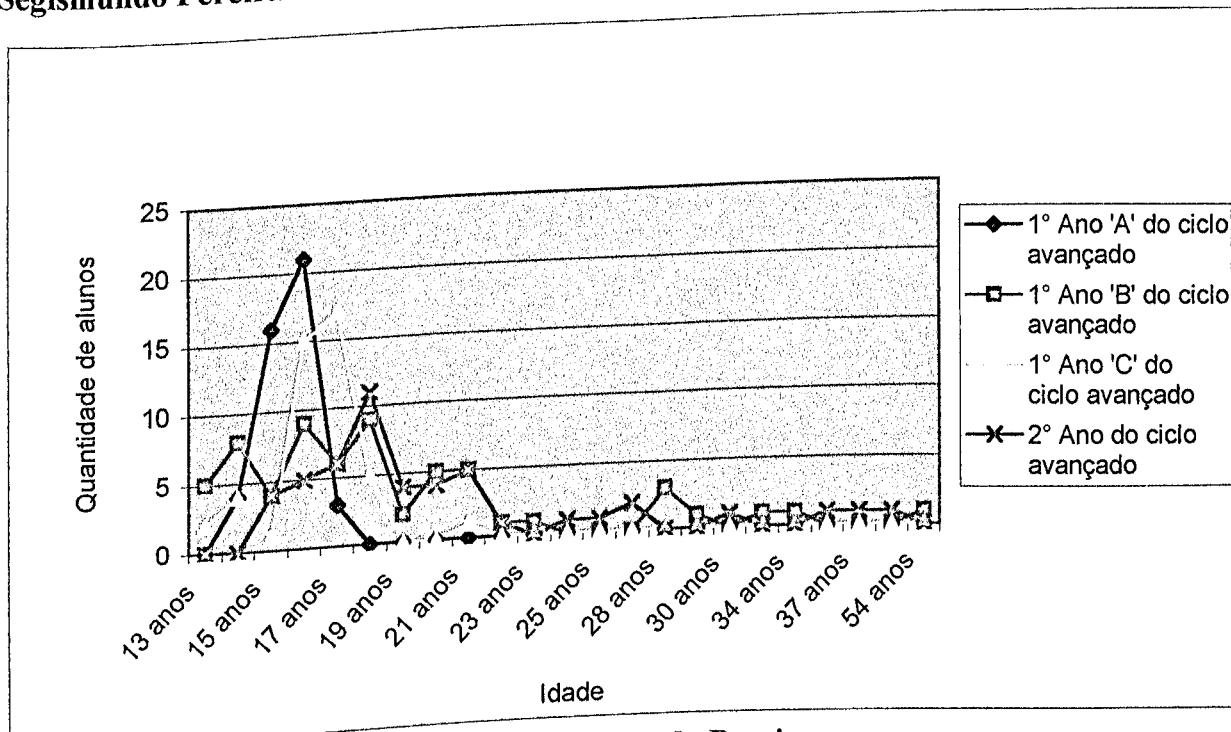
FONTE: Levantamento junto a E.E. Leônidas de Castro Serra

**GRÁFICO 07:** Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Rotary



FONTE: Levantamento realizado junto a E.E. Rotary

**GRÁFICO 08:** Gráfico demonstrativo da quantidade de alunos por idade da E.E. Segismundo Pereira



FONTE: Levantamento realizado junto a E.E. Segismundo Pereira

Outra preocupação que se constituiu como problema central de nossa pesquisa diz respeito a relação entre a avaliação na proposta de ciclos e a evasão escolar. Para tanto, realizamos um levantamento junto às escolas pesquisadas acerca dos dados referentes a quantidade de alunos matriculados, retidos e evadidos no período de 1997 até 2001.

Dessa forma, o quadro nº 04, na página seguinte, nos mostra os dados referentes a evasão e repetência.

**QUADRO 04 : Dados referentes a evasão e repetência do período de 1997 a 2001**

ESCOLAS ESTADUAIS	1997						1998						1999						2000						2001										
	MAT.			EVAD.			RET.			MAT.			EVAD.			RET.			MAT.			EVAD.			RET.			MAT.			EVAD.			RET.	
	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>																																	
13 DE MAIO	45	25	10	4	0	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
AF. ARINOS	84	44	26	25	15	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
ALDA MOTA	50	45	15	6	0	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
J PALMEIRAS	52	55	15	8	0	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
P. LEÔNIDAS	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
ROTARY	58	25	21	9	1	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
S. PEREIRA	106	156	27	45	2	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--		

FONTE: Levantamento realizado junto às Escolas Estaduais.

Os dados contidos no quadro 04 deixam claro que no período compreendido entre 1997 e 1998 as escolas estaduais de Minas Gerais estavam organizadas de acordo com a lógica do sistema seriado.

Merece destacar que o período (1998 e 1999) aparece no quadro 04 sem nenhum dado registrado, porque nessa época a Secretaria de Estado da Educação -MG instituiu o projeto ‘Acertando o Passo na Sala de Aula’. Por se constituir em um projeto diferenciado do ensino regular, que foge aos objetivos de nosso estudo, não discutiremos nem os dados relativos a este projeto nem ao período de seu funcionamento.

A partir de 2000, as escolas estaduais reestruturaram o ensino regular a partir da lógica dos ciclos.

Dessa maneira analisaremos os dados coletados referentes à evasão, tanto no período em que as escolas estavam organizadas em séries como no período em que passam a se estruturar em ciclos. Tendo em vista que a organização escolar em ciclos visa flexibilizar o tempo de aprendizagem do aluno, este pode transitar do 1º ano para o 2º ano de um mesmo ciclo, carregando ‘defasagens’ de aprendizagem, que poderão ser sanadas no final do ciclo. Na escola organizada em série, isso não era possível, pois o aluno deveria sanar todas as dificuldades no decorrer de um ano.

Podemos observar, ainda no Quadro 04 que, das sete escolas pesquisadas, apenas a Escola Estadual Prof. Leônidas não teve salas de 7ª e 8ª séries em 1997. Com relação ao ano 2000, somente as Escolas Afonso Arinos, Prof. Leônidas e Segismundo Pereira atenderam o ciclo avançado. No ano de 2001, todas as sete escolas atenderam pelo menos uma turma do ciclo avançado.

Quanto a evasão, de forma geral, podemos afirmar que ela aumentou entre 1997 e 2000/2001, basta observarmos no quadro 04, escola por escola, que teremos as mais claras respostas. À guisa de exemplificação destacaremos estes dados a seguir:

Na Escola Estadual 13 de Maio, comparando os dados da 7ª série em 1997 com os do 1º ano do ciclo avançado em 2001, constatamos que a evasão aumentou de 22,22% para 47,7%.

Na Escola Estadual Afonso Arinos, também comparando a 7ª série de 1997 com o 1º ano do ciclo avançado de 2000, percebemos um pequeno aumento da evasão de 30,9% para 31,8%. Contudo, ao compararmos os dados da 8ª série nesse mesmo período, verificamos que a evasão diminuiu de 56,8% para 14,3%. Entretanto, quando relacionamos este percentual com os dados de 2001, percebemos este índice aumentou para 24,5%.

Na Escola Estadual Alda Mota, também analisando a 7<sup>a</sup> série em 1997, percebemos um pequeno aumento da evasão que de 30% passa para 30,8%, em 2001, no 1º ano do ciclo avançado.

Na Escola Estadual Jardim das Palmeiras, na 7<sup>a</sup> série em 1997, a evasão era de 29% e na 8<sup>a</sup> série de 14,5%. Já em 2001, no 1º ano do ciclo avançado que corresponde a 7<sup>a</sup> série, foi de 32,5%, e de 22,2%, no 2º ano do ciclo avançado correspondente a 8<sup>a</sup> série.

Na Escola Estadual Prof. Leônidas analisamos a evasão apenas a partir da implantação do ciclo, ou seja, de 2000 a 2001. Neste período houve um aumento de 42,1% para 46,6%, no 1º ano do ciclo avançado.

Na Escola Estadual Rotary, analisando a 7<sup>a</sup> série em 1997, verificamos que a evasão era de 36,1%, e aumentou para 40,9% em 2001 no 1º ano do ciclo avançado. Com relação a 8<sup>a</sup> série em 1997, constatamos que a evasão de 36% passou para 48% em 2001, no 2º ano do ciclo avançado.

Na Escola Estadual Segismundo Pereira, ao analisarmos a 7<sup>a</sup> série em 1997, percebemos que a evasão de 25,4%, aumentou para 49,1% em 2001, no 1º ano do ciclo avançado. Porém, verificamos que dentro do mesmo ciclo ela diminuiu, passando de 49,1% para 25,6% no período de 2000 a 2001. Analisando a 8<sup>a</sup> série em 1997, percebemos o movimento inverso, ou seja, a evasão que era de 25%, diminuiu para 14% em 2000, no 2º ano do ciclo avançado. Contudo, dentro do mesmo ciclo, a evasão aumentou de 14% para 22%, entre 2000 e 2001.

De posse dessas informações, podemos afirmar que, na maioria das escolas estudadas, houve um aumento da evasão escolar, quando comparados os dados de 1997, quando as escolas eram organizadas em séries, com os dados de 2000/2001 quando essas passam a se organizar em ciclos.

Podemos afirmar com relativa segurança que a reestruturação da escola em ciclos que tinha como um dos objetivos diminuir a evasão escolar nas escolas estudadas, não conseguiu atingir suas metas.

No nosso modo de entender, a escola, por ser um elemento constitutivo de um contexto mais amplo que é a sociedade, reflete em seu interior todas as contradições sociais. Por esta razão, mudanças intraescolares, específicas e pontuais, que não levam em conta os problemas sociais mais amplos como a exclusão social, dificilmente conseguirão solucionar os problemas da evasão escolar.

Na seqüência, explicitaremos as análises realizadas a partir das respostas dadas pelos professores acerca da realidade dos ciclos, da avaliação da aprendizagem nesse sistema e da evasão escolar.

## CAPÍTULO IV

### **Resultados das análises dos questionários aplicados aos professores.**

Neste capítulo, com o intuito de responder ao quarto e último objetivo específico do nosso trabalho, apresentamos os conteúdos dos questionários aplicados aos professores das sete escolas selecionadas.

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar expomos e discutimos os conhecimentos dos professores sobre a proposta de ciclo e seus processos de avaliação da aprendizagem, bem como sobre a relação da proposta com a evasão escolar. Em seguida, buscamos evidenciar, a partir das respostas dos professores, as dificuldades encontradas por estes, e que podem se constituir em lacunas da proposta.

Do total de 52 questionários enviados para os professores das sete escolas que atendem o ciclo avançado no ensino noturno, 27 foram respondidos e por nós analisados.

#### **1. Análise dos Conhecimentos dos Professores sobre a Proposta de Ciclos.**

A análise dos questionários dar-se-á num primeiro momento, buscando apresentar uma visão geral do conhecimento que os professores possuem acerca da proposta de ciclos, da avaliação proposta nesse projeto e da relação dessa proposta com a evasão escolar. Em seguida, as respostas foram classificadas e agrupadas de acordo com suas semelhanças.

Primeiramente, ao analisarmos os conhecimentos que os professores apresentam acerca da proposta de ciclos, observamos que, de forma geral, existem mais dúvidas do que certezas. Alguns professores como podemos observar nas respostas a seguir, relatam que possuem poucos conhecimentos sobre o assunto:

*“Falta conhecimento mais aprofundado. O que sei é que o aluno não é reprovado”. (Respondente 1)*

*“Sei muito pouco, falta conhecimento sobre o sistema e interpretação”. (Respondente 7)*

*"Tive conhecimento este ano, quando iniciei minhas atividades na rede estadual, todos temos muitas dúvidas, pois foi implantado sem prévia consulta dos educadores". (Respondente 11)*

*"O pouco conhecimento que tenho vem da prática diária na escola, onde há uma metodologia a ser seguida de acordo com a conveniência do governo". (Respondente 25)*

Um outro grupo de professores apesar de não justificar o problema na falta de conhecimento sobre os ciclos, quando expressam suas respostas afirmam que seus conhecimentos são restritos e a mudança percebida são apenas de caráter qualitativo :

*"Há 22 anos mais ou menos atuo no magistério, especificamente na escola pública, no sistema 'seriado' com avaliação centrada na quantidade (número). Agora, percebo que, a partir de 1997, buscou-se ver no educando o ser (indivíduo, a emoção) → qualitativo". (Respondente 8)*

*"O conhecimento que temos é apenas teórico. São idéias defendidas por especialistas em educação como Paulo Freire, Perrenoud, Zaballa entre outros. E que defendem a teoria das múltiplas inteligências, habilidades e competências". (Respondente 22)*

Como podemos perceber a maioria das respostas apresentadas não consegue evidenciar uma compreensão de todas as dimensões e características acerca da proposta de ciclos.

Entretanto, das respostas explicitadas nos 27 questionários apenas 3 se aproximam da noção de ciclo presente nos documentos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, como também expressam uma visão mais ampla acerca da proposta, demonstrando uma compreensão parcial sobre a sua origem, forma de avaliação e seus objetivos:

*"O sistema de ciclos do qual tive conhecimento faz parte da política educacional do governo de MG e foi implantado nas escolas em substituição ao ensino seriado, visando a diminuição de evasão e consequente inclusão do aluno, bem como uma educação mais digna para o cidadão". (Respondente 21)*

*"O ensino fundamental deixou de ser seriado na maioria das escolas mineiras e foi dividido em três ciclos: sendo os dois primeiros com três anos e o ciclo avançado com dois anos. O sistema de ciclo faz parte da Escola Sagarana, onde se cria uma escola de qualidade para todos na busca da cidadania completa". (Respondente 13)*

*"Teoricamente, o aluno passa por uma progressão continuada por todos os ciclos podendo ser retido somente na última fase de cada ciclo. Tem que ter um acompanhamento individualizado sempre partindo do nível de conhecimento dele próprio". (Respondente 27)*

Em que pese, por um lado, a maior abrangência da compreensão desses professores, por outro, a visão predominante nos questionários a respeito do que seja o sistema de ciclos reduz à ‘não repetência’, de tal forma que os professores estabelecem uma relação de verossimilhança entre a proposta de ciclos com a não reprovação do aluno. Das 27 respostas, 12 trazem essa relação. Dessas, apresentamos algumas à guisa de ilustração:

*"É um sistema de progressão continuada, não há reprovação."*  
*(Respondente 2)*

*"O que tenho de conhecimento do ciclo é que ele não reprova o aluno, porque o aluno é recuperado e avaliado diariamente." (Respondente 12)*

*"Falta conhecimento mais aprofundado. O que sei é que o aluno não é reprovado." (Respondente 6)*

*"O que sei vem das reuniões da escola. É uma forma do aluno não ser reprovado." (Respondente 18)*

Ao analisarmos essas respostas percebemos que aquilo que os professores estão entendendo como ciclo se confunde com promoção automática. Esta forma de conceber o ciclo não coaduna com a concepção presente na proposta da Secretaria do Estado da Educação apresentada no capítulo I, pois este documento não faz menção à idéia de promoção automática, mas sim à de progressão continuada.

A progressão continuada, de acordo com o Dicionário do Professor, insere-se na perspectiva de educação escolar voltada para a formação humana. Tem como centralidade o aluno e o seu processo de formação, e leva em consideração, além de outros aspectos, as diferenças de ritmos de aprendizagem.

Dessa forma, a noção de progressão continuada descarta a avaliação punitiva, mas não favorece, segundo Rabelo (1999?), a promoção automática do aluno independentemente do seu desenvolvimento. A progressão continuada tem um compromisso com a construção de competências e habilidades.

Entretanto, na história da implantação dos ciclos, encontramos propostas que possuem como característica principal a promoção automática. Como exemplo, podemos citar a

proposta de 1956, a qual mencionamos no capítulo I sobre a qual o então Presidente da República Juscelino Kubitschek ressaltava a importância da promoção automática como medida racionalmente econômica e prática para se evitar “*o ônus da repetência e os males da evasão escolar*”, mencionado por Barretto e Mitrulis (1999).

Essa proposta tinha claramente como objetivo resolver a problemática da repetência e para tal a promoção automática despontou como solução. A atual proposta do Estado de Minas, objeto desse estudo, também pretende diminuir a problemática da evasão e repetência, mas não propõe a promoção automática como solução. Propõe, sim, a flexibilização da rigidez da seriação, através da progressão continuada, priorizando o tempo do aluno e sua idade como critérios de organização da turma.

Tomando por base o conhecimento apresentado pelos professores questionamos as afirmações contidas nos documentos do Estado que afirmam ter sido a proposta de ciclos elaborada no Fórum Mineiro de Educação, por representantes de vários setores da Educação em Minas, de forma participativa e democrática. A fala de Hingel (1999) é ilustrativa a este respeito:

A Discussão sobre a organização do tempo escolar em Minas Gerais começou ainda em Agosto de 1998 durante o Fórum Mineiro de Educação.... o debate teve sequência com a instituição de uma comissão especial formada por especialistas e por representantes do Conselho Estadual de Educação.... A avaliação do regime de ciclos e do regime seriado começou com essa comissão, pela qual foram ouvidos técnicos, pesquisadores, organizações sindicais de profissionais da educação, dirigentes escolares, pais e mestres (HINGEL, 1999, p.5).

Acreditamos que se os professores tivessem realmente participado da elaboração da proposta como afirma o discurso acima, não teriam um conhecimento tão restrito como mostraram suas respostas.

Além disso, a respeito desses desencontros acerca da participação ou não dos professores no processo de construção da proposta algumas respostas são contundentes contrapondo-se frontalmente ao discurso de Hingel (1999):

*“Tive conhecimento este ano, quando iniciei minhas atividades na rede estadual, todos temos muitas dúvidas, pois foi implantado sem prévia consulta dos educadores.” (Respondente 11)*

*“O pouco conhecimento que tenho vem da prática diária na escola, onde há uma metodologia a ser seguida de acordo com a conveniência do governo” (Grifo nosso).” (Respondente 25)*

Como podemos perceber se por um lado, os professores demonstram um conhecimento restrito acerca da proposta, por outro, quando questionados sobre como tomaram conhecimento a respeito desta, a grande maioria respondeu que foi através de reuniões nas escolas e vídeos do SIAPE.

Apenas uma resposta refere-se à bibliografia do concurso público e uma outra refere-se à participação em fóruns regionais de Educação. Dessa maneira, podemos dizer que todas as respostas demonstram que, em algum momento, esses professores tiveram contato com informações a respeito da proposta.

Entretanto, percebemos que as informações oferecidas não foram suficientes para proporcionar mudanças de atitudes nos professores frente à proposta.

Percebemos que há um hiato entre a intenção da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e a realidade dos professores no cotidiano escolar. Existe uma fissura, uma lacuna entre a proposta da Secretaria e a prática dos professores, na medida em que as capacitações oferecidas pela Secretaria não conseguiram atingir nem municiar com conhecimento suficientes os professores.

A respeito disso, parece que os problemas que afetam a implantação dessa proposta de ciclos carregam semelhanças com os problemas que afetaram a proposta de ciclo anterior a essa, em 1997, conforme citamos no capítulo I deste estudo.

Sobre esse fato Hingel (1999), ao analisar as pesquisas realizadas para avaliar os programas de capacitação de professores, ressalta o equívoco do método empregado na implantação dos ciclos, destacando que:

Os professores não tiveram a oportunidade de avaliar a nova sistemática em toda a sua amplitude, não discutiram seu conteúdo e não entenderam o impacto que teria sobre suas atividades diárias. Assim, não houve uma compreensão ampla das mudanças e por isto muitos dos professores não se comprometeram com a nova realidade e as transformações que ela exigia.

Da mesma forma, constatou-se que a preparação dos professores para a implantação do sistema de ciclos não foi devidamente monitorada. Faltou avaliação, faltou acompanhamento da parte prática, faltou supervisão e faltou uma melhor conscientização dos profissionais sobre a necessidade de mudar atitudes, alterar comportamentos e renovar paradigmas (HINGEL, 1999, p.7).

Na visão de Hingel, as dificuldades de envolvimento dos professores com as mudanças propostas foram fatores decisivos para o fracasso da implantação em Minas Gerais.

Em seu discurso, o Secretário da Educação de Minas Gerais, não leva em consideração que a maioria das “faltas” por ele identificadas ocorreram em função das precárias condições

históricas de trabalho, de salário, de recursos materiais presentes na vida e no cotidiano escolar desses professores.

Modificar esta realidade, no nosso modo de entender, é fundamental para que os professores possam engajar-se em qualquer luta visando mudanças na realidade educacional.

Com relação à avaliação na proposta de ciclos, os professores apresentaram respostas que evidenciam o caráter formativo e processual da avaliação. As respostas a seguir ilustram essa afirmação:

*“A avaliação é processual e qualitativa; continuada e formativa. No sistema de ciclos o aluno é avaliado em todas as atividades”. (Respondente 14)*

*“Ela é formativa, continuada e progressiva”. (Respondente 7)*

*“A avaliação é formativa e processual”. (Respondente 18)*

Algumas respostas indicam que este tipo de avaliação leva em conta o contexto social do aluno, entendendo esse aspecto como característica positiva desse modelo de avaliação.

*“A avaliação é processual e qualitativa (contínua). Não há rupturas durante a aprendizagem e o seu contexto social é muito valorizado durante a avaliação”. (Respondente 15)*

Outras respostas referem-se ao aspecto não punitivo desse modelo de avaliação, o qual contribui para a formação humana do aluno.

*“A avaliação é diagnóstica, não é punitiva. É formativa e diferenciada. O docente é avaliado como um todo: capacidade cognitiva, habilidades e emoções. A formação humana é o principal objetivo do sistema de ciclos”. (Respondente 9)*

*“Não é para punir e sim para detectar as deficiências dos alunos frente ao conteúdo”. (Respondente 3)*

Há respostas, ainda, que enfatizam o caráter qualitativo dessa avaliação, sobrepondo-o ao seu aspecto quantitativo.

*“A avaliação no ciclo não é decorrente de provas e testes, mas sim avaliar o aluno no seu dia a dia... construindo o seu conhecimento”. (Respondente 10)*

*“A avaliação formativa, através de vários recursos que podem ser utilizados pelo professor..., deixando a avaliação classificatória”. (Respondente 11)*

Outro aspecto importante citado em algumas respostas diz respeito ao caráter diagnóstico dessa avaliação e ao acompanhamento individual do aluno.

*"A avaliação é progressiva e individual". (Respondente 5)*

*"O acompanhamento individualizado das aprendizagens verificadas". (Respondente 25)*

*"A avaliação, atualmente, é vista como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem (...)" . (Respondente 8)*

Entretanto, apenas duas respostas tiveram conotação de crítica em relação à proposta, ressaltando seus aspectos negativos, demonstrando um descrédito desses professores para com ela.

*"A característica fundamental ao meu ver do processo avaliativo no sistema de ciclos é que, basicamente serve apenas para se medir o nível de aprendizagem do aluno, que na maioria das vezes por conhecer o sistema pouco liga, resumindo, a avaliação é uma farsa". (Respondente 25)*

*"Teoricamente, o aluno passa por uma progressão continuada por todos os ciclos podendo ser retido somente na última fase de cada ciclo. Tem que ter um acompanhamento individualizado sempre partindo do nível de conhecimento dele próprio. Na prática, ao longo dos anos, o governo eliminou todos os instrumentos que o professor possuía para auxiliar no estímulo de seus alunos. Para o aluno que quer estudar, qualquer que seja o processo ele vai continuar estudando. Para aquele que não quer aprender, que ainda não se convenceu de que estudar é importante, é necessário estímulos mais convincentes do que só falar. Muitos sabendo que não são reprovados não se interessam e não fazem nada, independente da quantidade de vezes que o professor converse com ele e tente convencê-lo de que o futuro sem estudo é mais difícil. Com isso alunos que sabem menos do que o necessário, e que não querem aprender, vão passando de fase. Existem alguns que nem as contas básicas eles conseguem desenvolver e não existe meio de retê-los porque é lei. Na minha opinião esse processo necessita de ajustes. Com os alunos que querem aprender continuaria com esse método. Com aqueles que não querem é necessário criar estímulos diferenciados para atingir os objetivos da aprendizagem". (Grifo do autor) (Respondente 27)*

Entretanto, podemos observar que, apesar de não concordar com vários aspectos dessa proposta, há nessa última resposta uma grande preocupação por parte desse professor com a vida acadêmica do aluno, propondo alternativas dentro da proposta que possam atender melhor às necessidades dos alunos.

Ao serem questionados sobre as diferenças existentes entre a avaliação no ciclo e a avaliação na escola seriada, os professores, de forma geral, responderam que: na escola

seriada reprova-se e na proposta de ciclo não há reprovação (10 respostas). Outras idéias predominantes nas respostas e que se constituem enquanto pontos básicos de diferenciação de uma proposta em relação à outra diz respeito à idéia de classificação versus acompanhamento e transmissão e acúmulo de conhecimento versus desenvolvimento de potencialidades.

*"Na escola seriada, o aluno é avaliado pelo seu conhecimento específico em cada conteúdo. Na escola organizada em ciclos o aluno é avaliado pelas suas habilidades". (Respondente 23)*

Há respostas que buscam ver os pontos positivos das duas propostas, posição com a qual não concordamos por duas razões: primeiro porque as bases filosóficas que sustentam a proposta de ciclos são diametralmente opostas às que sustentam a escola seriada. Segundo, porque entendemos que quantidade e qualidade formam um todo de uma mesma relação.

*"A escola seriada prioriza a avaliação quantitativa (notas) enquanto no ciclo, a prioridade é a qualitativa. Acho, no entanto, que deveria se aproveitar o que há de positivo no sistema seriado e adequá-lo ao ciclo". (Respondente 24)*

*"Desde que faça um bom trabalho, não vejo diferenças, a avaliação formativa já era implantada por alguns professores na escola seriada". (Respondente 13)*

Um aspecto que merece destaque nas falas dos professores foi o fato de eles, simultaneamente, criticarem a proposta de ciclo e defenderem o processo avaliativo utilizado nesta proposta.

*"Na escola seriada a avaliação é punitiva, cumulativa e classificatória. No ciclo é uma referência do 'retorno' que se está tendo do aluno. É um acompanhamento da aprendizagem". (Respondente 19)*

*"Na escola seriada, a avaliação é punitiva e classificatória. No ciclo avaliação permite ao aluno rever suas dificuldades e avançar sem ser reprovado". (Respondente 20)*

A respeito do acompanhamento do aluno do período noturno no 'extra classe' para trabalhar as dificuldades, dez professores responderam que esse acompanhamento é quase inexistente. Observamos que nesse momento os professores fazem alusão ao período noturno e ressaltam a condição de trabalhador nos alunos.

*"De forma quase inexistente. O aluno trabalha e chega muitas vezes cansado para a aula". (Respondente 5)*

*"O aluno do noturno devido ao fator tempo (aluno X trabalho) tem que ser visto com mais tolerância por parte dos professores, que devem adaptar seu conteúdo e atividades 'extra classe' a esta realidade". (Respondente 9)*

*"O acompanhamento é difícil porque a maioria dos alunos do noturno trabalham nos outros períodos. Às vezes algumas dívidas são sanadas no horário 'vago' do professor". (Respondente 19)*

Alguns professores são taxativos ao responderem sobre esse acompanhamento, não buscando justificativas nem mesmo procurando explicar suas respostas.

*"O acompanhamento inexiste". (Respondente 21)*

*"Não existe acompanhamento extra classe". (Respondente 24)*

*"Não tem havido esse acompanhamento, pelo menos no que eu sei".  
(Respondente 25)*

*"Não é feito". (Respondente 27)*

Algumas respostas nos dizem que esse acompanhamento é feito em horário de módulo dos professores, através de trabalhos e pesquisas. Outras nos falam que os professores estão sendo maleáveis, adaptando os conteúdos aos horários e realidade dos alunos, flexibilizando o conteúdo para atender ao aluno, já que este não dispõe de tempo.

*"Esse acompanhamento não é tão eficiente no que se refere aos alunos noturnos, pois estes não dispõem de tempo. Os problemas são detectados em sala de aula e é mais flexível o conteúdo, podendo voltar um conteúdo sempre que se fizer necessário". (Respondente 22)*

*"O aluno do noturno sempre teve que ser visto com uma certa tolerância quanto ao cumprir tarefas. O profissional atuante no terceiro turno foi maleável, respeitando o fator tempo e adaptando conteúdo à realidade do aluno". (Respondente 8)*

*"É quase inexistente. Nós professores é que estamos tentando adaptar os conteúdos aos horários dos alunos". (Respondente 6)*

Em outras respostas os professores alegam que esse acompanhamento extra- classe deveria ser realizado fora do horário normal de aulas por professores recuperadores, mas denunciam que o governo não paga horários extra.

Esta denúncia feita pelos professores explicita mais um dos elementos constitutivos da proposta de ciclo que não está sendo contemplado em sua plenitude, impedindo que o aluno seja atendido em suas limitações de modo formativo e contínuo.

Todas essas questões apresentadas até agora disseram respeito ao conhecimento que os professores têm sobre a proposta de ciclos e seu processo de avaliação. Na seqüência apresentamos os resultados acerca da questão central de nosso estudo que consiste em saber se, na opinião dos professores, a avaliação no sistema de ciclos tem favorecido a permanência do aluno na escola, contribuindo para diminuir a evasão.

Dos 27 questionários, 10 respostas direcionam-se para a idéia de que a proposta tem contribuído para diminuir a evasão.

Alguns professores justificam suas respostas dizendo que a proposta de ciclos possibilita eliminar as diferenças e tratar os alunos como iguais:

*"Favorece a permanência do aluno na escola, dando oportunidade a todos de aprender, participar do processo de construção do conhecimento".*  
*(Respondente 17)*

*"Os alunos que possuem dificuldade não se sentem discriminados ao verem que alguns outros alunos possuem uma maior facilidade. Predomina a equidade".* (Respondente 15).

*"Sim. Favorece a permanência na escola porque o aluno não é excluído. O professor trabalha com as dificuldades dos alunos e não exclui por causa disso".* (Respondente 14)

Dentre essas respostas, algumas depositam esperança na proposta de ciclos e acreditam na sua eficiência a médio e longo prazo.

*"Na medida em que o ciclo avançar, acredito que haverá menos fracasso e menos evasão".* (Respondente 5)

*"Acho que se o ciclo se adequar mais às necessidades dos alunos, daí pode diminuir a evasão. Mas por enquanto continua do mesmo jeito".* (Respondente 6)

Contudo, alguns professores, mesmo acreditando que a proposta pode diminuir a evasão, evidenciam o não aprendizado do aluno.

*"Diminui a evasão escolar, mas o aprendizado do aluno que é o mais importante, o aluno não valoriza. Ele apenas tem a certeza que vai 'passar'".*  
*(Respondente 2)*

Em que pesem as afirmações que acreditam na diminuição da evasão escolar, 13 professores responderam que a proposta não contribuiu para diminuir a evasão.

*"O sistema de ciclos não diminui a evasão escolar, ela continua existindo".*  
*(Respondente 9)*

*"O sistema de ciclo não favorece a permanência do aluno na escola, ele evade da mesma forma que ele evade no sistema seriado".* (Respondente 23)

Outras respostas nos mostram que os professores têm esperança na proposta de ciclos, mas denunciam as precárias condições de trabalho.

*"Creio que o ciclo funcionará no momento em que a educação se tornar real. Ou seja, quando a escola possuir adequação de material didático, salários justos e responsabilidade ética, de ambos os lados. Governo e educadores conscientes de seu papel. Aluno e escola formarão uma simbiose, quando ambos se unirem, aí sim não haverá mais evasão, nem precisaremos trancá-lo mais. Precisamos preparar o Ser para a vida e a cidadania".* (Respondente 8, grifo do respondente)

*"Na medida em que o ciclo se adequar a realidade: das escolas (material didático e outros), professores (valorização), aluno (menor nº em sala- maior permanência na escola). Haverá menos fracasso escolar e consequentemente diminuirá a evasão".* (Respondente 9)

Para outros professores, o aumento ou diminuição da evasão escolar do noturno independe de como a escola se organiza pedagogicamente, mas tem a ver com as questões econômicas.

*"O aluno foge da escola em qualquer uma das formas em que a escola se organiza".* (Respondente 18)

*"Acredito que o maior fator de evasão escolar do noturno ainda seja questões econômicas (trabalho), que desmotiva o aluno no aprendizado, em função do cansaço físico".* (Respondente 13)

Para outros professores a proposta de ciclos tem contribuído para reforçar o descompromisso do aluno com o aprendizado.

*"A avaliação no sistema de ciclos deixa o aluno folgado assim como na avaliação, a freqüência pouco cobra e com isso vamos mantendo a escola com turistas brincando de estudantes". (Respondente 14)*

*"Na medida em que o aluno não é mais reprovado, o que é um desestímulo para alguns alunos". (Respondente 6)*

Realizadas essas análises acerca dos conhecimentos dos professores, percebemos, primeiramente que o conhecimento que eles possuem sobre a proposta de ciclos e sua implantação, é restrito e muitas vezes distorcido. É restrito porque esses professores possuem pouca informação acerca do que seja a proposta; distorcido, pelo fato de explicitarem conhecimentos que não condizem com as informações contidas nos documentos oficiais, na literatura e, por desconhecerem até mesmo o histórico da proposta de ciclo.

Pudemos observar que os professores apresentaram conhecimentos mais consistentes quando responderam sobre a avaliação da aprendizagem e evasão escolar.

Ao exprimirem suas compreensões acerca da avaliação, os professores descrevem todas as características de uma avaliação formativa, contudo, expressam seu descontentamento diante dessa nova maneira de avaliar, apontando esse fator como uma das causas da evasão do aluno, pois para a maioria desses professores “o aluno não é mais reprovado”. Apontam como solução uma forma de avaliação que tenha condições de ‘prender’ o aluno na escola, revelando um aspecto mais punitivo do que formativo.

A respeito da evasão, observamos que a maioria dos professores menciona que a proposta de ciclos não tem contribuído para diminuí-la. Contudo os conhecimentos dos professores em torno da evasão e da avaliação se restringem aos aspectos intra-escolares, isto é, os professores não estabelecem uma relação entre os problemas da escola e os problemas sociais.

## 2. Dificuldades encontradas pelos professores na implantação da proposta de ciclos no ensino noturno.

Como nosso estudo refere-se à implantação da proposta de ciclos no ensino noturno, entendemos que nesse momento faz-se necessário elucidar as principais dificuldades encontradas pelos professores para a implementação da proposta.

É oportuno informar que durante as análises realizadas encontramos no item “dificuldades encontradas para implementação da proposta de ciclo” uma gama significativa de problemas apontados pelos professores. Dentre eles destacamos: ausência de acompanhamento extra-classe; descompromisso do aluno com o aprendizado; falta de condições materiais para o trabalho do professor; a faixa etária da clientela; condição de trabalhador do aluno.

Quanto ao item acompanhamento ‘extra-classe’ sabemos que por intermédio dos Núcleos de Aprendizagem Interativa, criados pela proposta de ciclos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, essa forma de acompanhamento constitui-se como espaço necessário para se efetivar uma avaliação sistemática, contínua e qualitativa do aluno, a qual possibilita a formação humana do aluno.

Contudo, ao verificarmos nas respostas dos professores que esse acompanhamento é quase inexistente devido: ao não pagamento de horas-extra pelo governo e à dificuldade de adequação de horário aos alunos trabalhadores, isso se constitui um dificultador a mais para a efetivação dessa atividade extra classe.

Esse fato, segundo os professores, é agravado pelo ‘descompromisso’ do aluno com o próprio aprendizado e a falta de condições do professor para envolvê-lo, fato este que tomou uma dimensão maior a partir da implantação da proposta. Um dos motivos alegados para isto, diz respeito ao fato de que o aluno, tendo a certeza de sua aprovação, não se envolve com a aprendizagem, como podemos verificar nas respostas abaixo:

*“... os alunos já sabem que não existe reprovão. Assim a escola passa a ser um local de encontro e não de elaboração do saber”. (Respondente 3)*

*“A evasão existe quase do mesmo jeito, a diferença é que o aluno percebendo que não há retenção pode até retornar. Em termos de aprendizagem piorou”. (Respondente 24)*

A falta de condições explicitada pelos professores diz respeito tanto às condições materiais necessárias ao trabalho, como também às condições por meio das quais se

estabelece a relação professor/aluno, necessária para se realizar a construção do conhecimento.

Alguns professores ressaltam que a proposta retirou todos os instrumentos que o professor tinha para manter o aluno em sala, e destacam a ‘nota’ como um deles.

*“... Muitos sabendo que não são reprovados não se interessam e não fazem nada, independente da quantidade de vezes que o professor converse com ele e tente convence-lo de que o futuro sem estudo é mais difícil. Com isso alunos que sabem menos do que o necessário e que não querem aprender, vão passando de fase. Existem alguns que nem as contas básicas eles conseguem desenvolver e não existe meio de retê-los porque é lei”. (Respondente 27)*

Outro aspecto ressaltado pelos professores, e que se constitui enquanto um dificultador para o trabalho desses docentes, tem a ver com a faixa etária dos alunos atendidos, a qual varia entre 13 e 54 anos. Entendendo que: o eixo norteador da proposta de ciclo deixa de ser o conteúdo e passa a ser o educando; tem como base a vivência sócio cultural de cada idade; propõe que o ciclo deve agregar alunos na mesma faixa etária, buscando evitar ao máximo que o aluno se distancie dos seus pares, essa grande variação de faixa etária reforça a idéia já exposta no capítulo III deste estudo, que o eixo “norteador” da proposta de ciclos está comprometido em sua aplicabilidade ao ensino noturno.

Além dessas dificuldades, os professores reclamam ainda: do fato de que a condição de trabalhador do aluno não é levada em consideração; do cansaço do aluno que chega para a aula depois do trabalho, e da dificuldade de adequação de horários para o acompanhamento extra classe.

No nosso modo de entender, como os dados demonstraram, as lacunas e os fracassos apontados pelos professores sobre a proposta de ciclos, são frutos da forma de organização e estruturação das escolas brasileiras. Escola esta que, historicamente, tem recebido passivamente propostas prontas e acabadas e as implementado de forma acrítica e subserviente, negando com isto todo caráter contraditório e de mudança que existe em seu interior.

Os dados que expomos até o momento expressam claramente a contradição existente entre os que pensam a escola e os que nela trabalham, entre a realidade do aluno e os projetos conjecturais que os professores fazem para as vidas de seus alunos.

Sabemos que qualquer mudança requer tempo para que os sujeitos submetidos a ela, assimilem e elaborem seu entendimento e a incorporem em sua prática. Segundo Teixeira (1999, p.54)

(...) as pequenas inovações no âmbito das organizações, tanto como as grandes mudanças, supõem a substituição das concepções e valores que as sustentam por outros que justifiquem a adoção de novas formas de comportamento no seu interior.

Tendo em vista que, apesar das propostas de organização em ciclo existirem desde o final dos anos 50 do século XX, no Brasil, as nossas escolas ainda se pautam basicamente por uma organização do tempo em séries como podemos identificar nessa afirmação de Teixeira:

Cristalizada por séculos de existência, essa maneira de organizar o ensino se corporifica na ação do professor transmitindo porções de conteúdo aos alunos, por um período fixo de tempo. Nela encontram-se as bases da nossa cultura escolar (1999, p.52).

Pudemos perceber que a proposta de ciclos não se faz acompanhar de medidas que verdadeiramente possibilitem a sua efetivação. Além daquelas já mencionadas como, por exemplo, o acompanhamento no extra-classe e a dificuldade de envolver o aluno no aprendizado, a quantidade de alunos por turmas constitui mais um grande problema para o trabalho do professor.

Como tivemos oportunidade de observar no capítulo III, as turmas são numerosas, existindo, por exemplo, turmas de até 79 alunos. Tal fato constitui um empecilho para que qualquer professor realize uma avaliação diagnóstica e individualizada em turmas tão grandes, principalmente no período noturno, no qual os alunos já estão cansados do trabalho.

A esse respeito Vasconcelos (1995) nos aponta as contradições da proposta ao analisar que a problemática da avaliação tem uma interface muito grande com a sociedade, no sentido de estar confirmando ou não a realidade social. Para ele a interface do ponto de vista social é a exclusão; do ponto de vista educacional é a falta de autonomia; do ponto de vista da escola é a não aprendizagem. Dessa forma esse autor, apesar de perceber as vantagens e os avanços da proposta de ciclos, ressalta que a escola não está oferecendo as condições necessárias para que o aluno realize a aprendizagem. O autor não concebe uma avaliação da aprendizagem e do processo ensino/aprendizagem, desvinculada da avaliação institucional.

Diante dessa situação, entendemos que não será simplesmente com mudanças de propostas de organização escolar que faremos mudanças na educação. Pois toda mudança que ficar restrita às questões intraescolares, deixando de levar em conta as questões sociais extra escolares, não passará de um conjunto de boas intenções.

De acordo com Vasconcelos (1995), a avaliação da aprendizagem e do processo ensino/aprendizagem não pode estar desvinculada da avaliação institucional. Nesse sentido, a avaliação da proposta de ciclos está intrinsecamente ligada a uma avaliação da escola hoje.

Entendendo que a nossa escola tem realizado uma avaliação classificatória ao longo dos anos, onde está instaurada a cultura da repetência, compreendemos que não é com a substituição de uma forma de avaliação por outra que se conseguirá romper com esse modelo cristalizado. Junto com essas mudanças, faz-se necessário implementar projetos de capacitação que efetivamente partam da realidade das escolas e que se desenvolvam em seu interior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso percurso até este ponto do trabalho possibilitou-nos tirar inúmeras conclusões a respeito da relação avaliação da aprendizagem no Sistema de Ciclos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia, MG, e dos problemas da evasão escolar do aluno do ensino fundamental, noturno.

Conseguimos apreender ainda, os conhecimentos que os professores possuem sobre o sistema de ciclos, bem como a respeito da avaliação escolar utilizada nesta proposta.

Nosso estudo mostrou que as propostas de mudança na forma de organização dos tempos escolares de séries para ciclos datam dos anos 60 do século XX, no Brasil. Ganharam força nos anos 80, demarcando a transição de um governo militar para a construção de um governo democrático. Constituem-se enquanto propostas alternativas à escola seriada no sentido de tentar garantir não só o acesso mas a permanência do aluno no interior da escola, buscando eliminar o problema da evasão escolar, através da ordenação de tempos maiores e mais flexíveis e da modificação na concepção da avaliação da aprendizagem.

Um outro resultado importante foi a constatação de que apesar de o ensino noturno ter sido criado para atender ao aluno trabalhador, os estudos que fundamentaram nossas discussões mostram que desde sua criação, poucas foram as adaptações feitas para atender aos alunos trabalhadores, e que qualquer mudança no interior da escola noturna passa pela ressignificação da categoria trabalho.

A respeito da avaliação na escola seriada, verificamos que esta tende a seguir a lógica da organização das forças produtivas na sociedade capitalista ao priorizar uma organização de tempo rígida que não leva em consideração o tempo de aprendizagem do aluno. Além disso, a escola seriada prioriza apenas o produto da aprendizagem e não o processo, ou em outras palavras, se preocupa apenas com o desempenho e não com o desenvolvimento do aluno. E é justamente no seu desenvolvimento que estão as marcas da história social dos indivíduos.

Verificamos ainda que em Uberlândia/MG o atendimento ao ciclo avançado no período noturno ocorre em apenas 07 dentre as 66 escolas estaduais existentes no município. Nessas 07 escolas estão matriculados 688 alunos que são atendidos em salas superlotadas – de 30 a 79 alunos cada. A faixa etária predominante é de 14 a 18 anos, correspondendo a 73,7% dos 688 alunos atendidos. Esses números explicitam uma incoerência entre o que é estipulado pela proposta de ciclos, que prevê o atendimento de alunos até 14 anos, e a realidade do ensino noturno, que fica prejudicado na medida em que a organização dos ciclos

para esse segmento, não atende ao princípio da vivência sócio-cultural dos educandos ou formação de grupos homogêneos de idade.

A respeito da avaliação da aprendizagem, do tempo escolar e da forma de tratar o conhecimento, podemos afirmar que na proposta de ciclos:

- a avaliação da aprendizagem deixa de ser classificatória e passa a ser formativa, diagnóstica e individualizada, priorizando o processo de aprendizagem do educando.
- a lógica da organização do tempo escolar deixa de ser um tempo rígido ( restrito a 1 ano letivo em que o aluno deve assimilar todos os conteúdos propostos) e passa a ser mais flexível procurando abranger o tempo de desenvolvimento do educando ao considerar a vivência sócio-cultural de cada idade como uma das bases para a realização da aprendizagem;
- a forma de tratar o conhecimento deixa de visar apenas a transmissão e passa a buscar a construção do conhecimento juntamente com aluno, deixando a ênfase de recair sobre o conteúdo e passando a dar ênfase ao educando.

Sobre a evasão, verificamos que na maioria das escolas organizadas por ciclos, entre os anos 2000/2001, houve um aumento da evasão escolar quando comparada com o ano de 1997, momento em que as escolas eram organizadas em séries. Portanto, a reestruturação da escola em ciclos que tinha como um dos objetivos diminuir a evasão escolar, não conseguiu atingir suas metas.

Os professores demonstraram em seus depoimentos ter pouca informação sobre o sistema de ciclos e a avaliação utilizada nesse projeto. Além disso, evidenciaram um descrédito em relação à proposta, colocando em dúvida a eficácia da avaliação formativa por ela preconizada. Os professores, ainda, percebem claramente que a respeito da evasão, a proposta não tem contribuído para minimizar esse problema.

Um outro aspecto que detectamos nos discursos dos professores foi o fato de a proposta de ciclo não ter vindo acompanhada de medidas que verdadeiramente possibilitassem a sua efetivação.

À guisa de exemplificação destacamos a quantidade de alunos por turma, a falta de acompanhamento no extra classe, a diversidade de idades existentes numa mesma turma e as condições de trabalhador do aluno do noturno.

Finalmente nossa pesquisa possibilitou chegarmos a três tipos de conclusões:

1. A primeira diz respeito aos princípios norteadores da proposta de ciclo. A este respeito podemos afirmar que quando comparados com os da escola seriada, eles apresentam uma visão de homem, mundo e sociedade muito mais consistentes e coerentes com a realidade brasileira, isto é, uma sociedade fundada na desigualdade social e cujos reflexos na educação tem contribuído para perpetuar o processo de exclusão escolar. Apesar disto, ela não contempla o ensino noturno e suas peculiaridades.
2. A segunda diz respeito à metodologia utilizada pelo Estado para implementação da proposta nas escolas públicas. Ela é inadequada na medida em que os responsáveis pela sua implementação não levaram em consideração por um lado, os princípios e a clientela para a qual foi criada, e por outro, quando desconsideraram a realidade objetiva do ensino noturno.
3. A terceira diz respeito à forma mecânica, acrítica e alienada dos professores e administradores das escolas estaduais frente a implementação da proposta. Agiram de forma mecânica e acrítica, quando transpuseram os ideários da proposta de ciclos vinda da S.E.E. diretamente para o ensino noturno; foram alienados quando optaram por uma proposta pedagógica cujo conteúdo ignoravam, ou, na melhor das hipóteses, possuíam informações fragmentadas e desprovidas de fundamentação filosófica, como ficou explicitado nos dados de nossa pesquisa.

Esperamos com os resultados apresentados poder contribuir para que novos estudos sejam realizados na busca de alternativas para os graves e históricos problemas da Educação no Brasil, até hoje não solucionados: a evasão e a repetência escolar. Como foi demonstrado, esses problemas tornam-se ainda mais graves quando se trata do aluno do período noturno, que traz a marca do aluno trabalhador.

## Bibliografia

*ANAIIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO*, set./ 1998, Juiz de Fora: INDEC: Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed., São Paulo: BOITEMPO, 2000.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos M. et alii. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

BAETA, Anna Maria Bianchini. Fracasso Escolar: Mito e Realidade. In: *Idéias*, nº 6. São Paulo: FDE, 1990.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Organização do Trabalho Escolar no Ciclo Básico na Perspectiva da Superação do Fracasso Escolar. In: *Idéias*, nº 6. São Paulo: FDE, 1990.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, nov. 1999.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno – realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1.989.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Maria Teresa Amaral (org.). A escola de 1º grau noturno e o compromisso com o aluno trabalhador. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n. 175, p. 599-604, set./dez. 1.992.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. 6.ed. Autores Associados, Campinas, SP, 1999.

FÉRES, Maria José. Introdução: a escola e o próximo milênio. In: *Série Lições de Minas – Tempo Escolar*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1999.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Fátima Conceição. *Paixão e Conflito: um estudo sobre o aluno trabalhador de quinta série noturna*. Uberlândia: UFU, 1.997. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FRANCO, Maria A. Ciavatta e FRIGOTTO, Gaudêncio. As faces históricas do trabalho: como se Constroem as Categorias. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - nº 178. Brasília: MEC-INEP, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HINGEL, Murílio de Avellar. Construindo a Escola Sagarana. In: *Série Lições de Minas-TEMPO ESCOLAR- Hora de Refletir e Organizar- vol. III*, Belo Horizonte: SEE-MG, 1999.

KOSIK, K. *A Dialética do concreto*. Trad. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.68, p. 21-28, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga. *Avaliando uma Escola de 1º Grau*. In: *Idéias* n.8. São Paulo: FDE, 1990.

LÜDKE, Menga & MEDIANO, Zélia. *Avaliação na escola de 1º. Grau: Uma análise sociológica*. 4 ed. Campinas SP: Papirus, 1997.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã. (I- Feurbach)*. Trad. Álvaro Pina. Lisboa, 1981.

MARX, K. & ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

MEDIANO, Zélia D. O Professor e o Supervisor ante a avaliação da aprendizagem. In: *Idéias* n.8. São Paulo: FDE, 1990.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Participação e Educação: o Caso das Políticas Sociais em Minas Gerais. In: *Revista Educação e Filosofia*, 10 (20) 155-167, jul./dez. 1996.

NUNES, Silma do Carmo. *O pensado e o vivido no ensino de História*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001. (Tese de Doutorado)

OLIVEIRA, Fernando Antônio Leite de. *Um estudo sobre a ecologia da escola noturna*. PUC-SP. São Paulo, 1979. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Marília Vilela de. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? In: *Revista Educação e Filosofia*, 13 (26) 7-20, jul./dez. 1999.

PARO, Vitor Henrique. Por que os Professores Reprovam: Resultados Preliminares de uma Pesquisa. In: *Ensaio: avaliação. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação entre duas lógicas - Da excelência à regulação das aprendizagens*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

PISTRAK. *Fundamentos Da Escola Do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, Brasiliense ed., 1981.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 11 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

ROMAO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica - desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a Concepção de Politecnia*. FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 1987.

*O nó do ensino de 2º grau*. Bimestre. São Paulo: MEC/INEP- Cenafor, n.1, out.1986.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Escola Sagarana. Educação para a vida com dignidade e esperança. 2 ed., agosto. 2001.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Organização do tempo escolar na Escola Sagarana. *Organização dos tempos e espaços escolares em ciclos*. Fascículo 1. 199- 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Organização do tempo escolar na Escola Sagarana. *A formação humana e os ciclos escolares: construindo competências*. Fascículo 2. 199- 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Organização do tempo escolar na Escola Sagarana. *Avaliação*. Fascículo 3. 199- 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Organização do tempo escolar na Escola Sagarana. Dicionário do professor. 199- 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural-Proposta político-pedagógica*. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar e PUCCI, Bruno. Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios. In: *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. nº 173, Brasília, 1.992.

SILVA, Tereza R. Neubauer & DAVIS, C. É proibido repetir. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas. n. 7, p. 5-44, jan./jun. 1993.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. In: *Idéias* n.8. São Paulo: FDE, 1990.

STAMBAK, Mira e HARDY, Marianne. Entrevista- Cresas- Paris. In: *Idéias* n.6 São Paulo: FDE, 1989.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1993. (Tese de doutorado).

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. A Reorganização do Ensino Fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. In: *Série Lições de Minas – Tempo Escolar*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1999.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: *Perspectiva: revista do centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. No.26. Florianópolis: editora da UFSC, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. Novos Estudos em Avaliação Educacional. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº19, 1999.

ZAINKO, Maria Amélia e outros. O ensino de 2º grau noturno: ou de como ignorar as necessidades do aluno trabalhador. In: *Em Aberto*, nº 41, Brasília, 1989.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### RESOLUÇÃO Nº 12/1999

Delega às Escolas Públicas da Rede Estadual a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental e dá outras providências.

O Secretário de Estado 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 – 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e considerando:

a política da atual administração do Estado na busca de um modelo de educação de qualidade e humanizadora para todos;

os princípios da eqüidade, da descentralização das decisões, da autonomia e da gestão democrática da escola;

a importância da organização escolar em fases, ciclos ou similares, como forma de garantir o desenvolvimento integral – cognitivo, social, afetivo, psicológico, emocional – do aluno e promover o sucesso escolar, com ensino e ações interdisciplinares;

o significado da avaliação qualitativa, sistemática e diagnóstica como instrumento para a progressão continuada com aprendizagem;

a realização de mudanças no processo educacional se faz pela adesão, resultante da discussão democrática e da capacitação no interior das escolas;

o disposto nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação N° 04 e 15/98, e suas respectivas Resoluções N°s. 02 e 03/98;

o disposto nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação N° 1132/97 e N° 1158/98;

o conteúdo dos Pareceres emitidos pelas Comissões instituídas por esta Secretaria para análise do Sistema de Organização em Ciclos, e dos Projetos Especiais: Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania;

a contribuição da comunidade educativa, consubstanciada na Carta dos Educadores Mineiros: Minas - Educação no Século XXI, durante o Fórum Mineiro de Educação, realizado em setembro de 1998;

a responsabilidade da escola em conduzir, com sucesso o processo de aprendizagem de seus alunos;

a necessidade de se substituir a cultura de reprovação pela cultura da progressão continuada da aprendizagem, com sucesso.

### RESOLVE:

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

§ 1º - As responsabilidades de organização do Ensino Fundamental incluem ciclos, fases, períodos semestrais, séries, ou outra.

§ 2º - 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.

§ 3º - Cabe ao diretor da escola coordenar o processo de envolvimento da comunidade escolar e do colegiado aprovar a organização proposta.

§ 4º - Até que seja definida a forma de organização, deverá a escola manter a situação vigente.

Art. 2º - A avaliação e os registros decorrentes da organização do Ensino Fundamental serão definidos pela própria escola permitindo ao professor que nela atua a adoção de recursos pedagógicos diversificados para trabalhar as diferenças individuais.

§ 1º - Deve ser objetivo do profissional da escola a busca permanente da progressão continuada, com aprendizagem de seu aluno.

§ 2º - Ficam contemplados os recursos pedagógicos de classificação, reclassificação, progressão parcial ou continuada, avanços, aceleração de estudos, avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, aproveitamento de estudos durante o processo de aprendizagem, na sendo permitida a promoção automática, qualquer que seja a forma de organização da educação definida pela escola.

§ 3º - A recuperação ocorrerá durante o processo de aprendizagem sob a responsabilidade do próprio professor.

§ 4º - Cabe à escola buscar alternativas pedagogicamente adequadas, para viabilizar as atividades destinadas a assegurar o domínio dos conhecimentos básicos aos alunos que não tiverem atingido o nível de aproveitamento esperado.

Art. 3º - A freqüência será apurada em cada período ou ano letivo, observado o disposto na Lei N° 9394/96 e nos Pareceres CEE/MG N° 1132/97 e 1158/98.

Art. 4º - A transferência de aluno, para escola que adote outra forma de organização deverá ser viabilizada de modo a resguardar a continuidade do seu processo de aprendizagem.

Art. 5º - A organização pedagógica dotada pela escola, bem como a sistemática de registro dos resultados de aprendizagem do aluno, deverão estar estabelecidos no Regimento Escolar, aprovado pelo Colegiado e homologado pelo Inspetor Escolar.

Art. 6º - Cabe aos Órgãos Central e Regionais, por meio de suas Equipes Técnicas e Inspetor Escolar, apoiar, acompanhar, supervisionar e avaliar os processos de opção e operacionalização das escolas, quanto à forma de organização do Ensino Fundamental.

Art. 7º - Ficam revogadas as disposições em contrário que cerceiem os princípios da autonomia e da gestão democrática da escola.

Art. 8º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Secretaria de Estado da Educação, aos 26 de janeiro de 1999.

Murílio de Avellar Hingel  
Secretário de Estado da Educação

## ANEXO II

### RESOLUÇÃO Nº 06/2000

Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos e em séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais:

O Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, o compromisso assumido com os educadores na construção do Sistema Mineiro de Educação, e considerando:

o disposto na Resolução SEE nº 12/99, de 26 de janeiro de 1999, que delegou às escolas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do tempo escolar no Ensino Fundamental;

a Política Estadual de Educação explicitada no documento “Escola Sagarana”;

as discussões ocorridas nas escolas durante o ano de 1999, com a realização de Fóruns sobre a Organização do Tempo Escolar em níveis local, regional e estadual;

o resultado das opções das escolas (60% em ciclos, 33% em séries, 3% em ciclos e séries e 4% a definir) apresentado no Fórum Estadual sobre a Organização do Tempo Escolar, realizado em 22/11/99/Belo Horizonte,

Resolve:

**Art. 1º - O Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais, com duração de 8(oito) anos poderá se organizar em ciclos ou séries anuais, de acordo com a opção feita pela Escola.**

#### Da organização do Ensino Fundamental em ciclos

**Art. 2º- O Ensino Fundamental se organizará em 3 (três) ciclos: Ciclo Básico, com a duração de 3(três) anos; Ciclo Intermediário, com a duração de 3(três) anos e Ciclo Avançado, com a duração de 2(dois) anos.**

§ 1º - As Escolas Estaduais que só possuem os 4 (quatro) primeiros anos do Ensino Fundamental funcionarão com o Ciclo Básico de 3 (três) anos e 1(um) ano do Ciclo Intermediário.

§ 2º - As Escolas Estaduais que só possuem os 4 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental funcionarão com o Ciclo Intermediário de 2 (dois) anos e o Ciclo Avançado de 2 (dois) anos.

§ 3º - As Escolas Estaduais que fizerem opção mista ciclo/série e que possuem os 8 (oito) anos do Ensino Fundamental, funcionarão com o Ciclo Básico de 3 (três) anos, o ciclo Intermediário de 3 (três) anos e a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

§ 4º - As Escolas Estaduais que fizeram opção mista ciclo/série, e que possuem os 4 (quatro) primeiros anos do Ensino Fundamental funcionarão com o Ciclo Básico de 3 (três) anos e a 4<sup>a</sup> série.

§ 5º- As Escolas Estaduais que fizeram opção mista ciclo/série, e só possuem os 4 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental funcionarão com o Ciclo Intermediário de 2 (dois) anos e a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

§ 6º - Nas Escolas que fizeram opção mista ciclo/série caberá à Supervisão Pedagógica promover a necessária articulação curricular entre as duas formas de organização, para assegurar a organicidade e qualidade do trabalho pedagógico.

Art. 3º - A matrícula dos alunos será efetivada a cada ciclo, ficando dispensada a renovação anual.

Parágrafo único – Nos casos em que não for possível a adoção deste critério, a Escola levará em conta o grau de desenvolvimento e as experiências acumuladas pelos alunos.

Art. 4º - A escola deverá organizar as turmas de alunos em cada ano dos ciclos, tendo como critério prioritário a faixa etária.

Parágrafo único – Nos casos em que não for possível a adoção deste critério, a Escola levará em conta o grau de desenvolvimento e as experiências acumuladas pelos alunos.

Art. 5º - As atividades curriculares devem ser desenvolvidas, tendo como referência os programas em vigor na rede estadual.

Parágrafo único – Cabe à Escola orientar a implementação do currículo, de forma a se respeitar os diferentes ritmos dos alunos, levando em conta suas experiências e conhecimentos já acumulados.

Art. 6º - A implementação do currículo deve favorecer as atividades interdisciplinares e o estudo de temas transversais, de modo a relacionar conteúdos da aprendizagem com a formação de valores sociais e éticos.

Art. 7º - A organização do tempo escolar em ciclos deverá assegurar aos alunos a progressão continuada, considerando o desenvolvimento integral do aluno e a aprendizagem.

Art. 8º - A avaliação dos alunos deve ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico, com o objetivo de identificar os avanços e as necessidades de reorientação das ações educativas.

Art. 9º - O processo de avaliação dos alunos será sistemático, contínuo e qualitativo.

Parágrafo único: Os alunos serão avaliados ao longo de todo o ciclo, com apresentação de resultados, de modo a permitir o acompanhamento constante de seu desempenho.

Art. 10º - Serão criados Núcleos de Aprendizagem Interativa com o objetivo de atender alunos que, no processo ensino/aprendizagem, necessitem de acompanhamento específico para a superação de dificuldades identificadas.

Art. 11º - A Escola deverá favorecer o trabalho pedagógico coletivo das equipes responsáveis pelo ciclo.

Art. 12º - Os professores deverão reunir-se, na Escola, no mínimo, quinzenalmente, por 2 (duas) horas consecutivas, para avaliação coletiva do trabalho pedagógico em cada ciclo.

Parágrafo único: Este período de trabalho fica incluído na carga horária normal do professor, não implicando prejuízo nas atividades desenvolvidas pelos alunos.

Art. 13º - A Secretaria de Estado da Educação desenvolverá programa de capacitação específico para os profissionais das Escolas organizadas em ciclos.

Art. 14º - Caberá às Superintendências Regionais de Ensino, com o apoio da SEE, orientar as Escolas para as adaptações necessárias ao bom funcionamento da organização em ciclos.

**Secretaria de Estado da Educação.  
Belo Horizonte, 20 de janeiro de 2000.  
Murilio de Avellar Hingel  
Secretário de Estado da Educação.**

Obs. Os demais artigos (15 a 24) dessa Resolução referem-se à Organização do Ensino Fundamental em séries.

### ANEXO III

A:

Direção da Escola Estadual .....

Estamos desenvolvendo, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a dissertação intitulada: O SISTEMA DE CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, NOTURNO, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA/MG: sob orientação da Profª Rossana Valéria de Souza e Silva.

Um dos objetivos da pesquisa consiste em verificar, a partir de depoimentos de professores, qual o conhecimento destes a respeito dessa nova realidade – a implantação dos ciclos – bem como dos processos de avaliação nessa proposta. Para um melhor conhecimento das condições de trabalho desses professores, necessitamos que a escola nos forneça os seguintes dados:

- \* nomes de professores por disciplina destas turmas, e sua situação funcional;
- \* nº de alunos por turma do 1º e 2º anos do ciclo avançado do ensino noturno;
- \* idade desses alunos;
- \* nº de alunos na faixa etária de 14 a 18 anos nestas turmas.

Entendemos que estas informações são de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa e certos de podermos contar com sua colaboração, antecipamos agradecimentos.

Uberlândia, 28 de Setembro de 2001.

---

Núbia Aparecida I. Alcântara  
Aluna do Mestrado em Educação  
Matrícula N. 5001535-1

## QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

1) Qual o seu conhecimento a respeito do sistema de ciclos?

---

---

---

---

2) Como você tomou conhecimento dessa proposta?

---

---

---

---

3) O que caracteriza a avaliação no sistema de ciclos?

---

---

---

---

4) Quais as principais diferenças existentes entre a avaliação da aprendizagem do aluno na escola seriada e na escola organizada em ciclos?

---

---

---

---

5) O sistema de ciclos requer o acompanhamento do aluno no “extra-classe”, no caso de dificuldades. Como esse acompanhamento tem sido feito no que se refere aos alunos noturnos?

---

---

---

---

6) Na sua opinião em que medida a avaliação no sistema de ciclos favorece a permanência do aluno na escola ou, em outros termos, diminui a evasão escolar?

---

---

---

---

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

Situação funcional: Designado ( )      Efetivo ( )

Tempo de magistério no ensino  
fundamental: \_\_\_\_\_