

ESCOLA EM CICLOS: EXPLORANDO A MULTIPLICIDADE DE VOZES E INTERPRETAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

MAINARDES, Jefferson – UEPG

jefferson.m@uol.com.br

GT: Educação Fundamental / n° 13

Agência financiadora: SETI - Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia-PR

Este trabalho analisa a opinião de professores/as, diretoras e pedagogas sobre o processo de implementação de uma política de organização da escola em ciclos (Projeto Ciclos de Aprendizagem), em uma rede municipal do Estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, realizadas como parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi o de analisar a trajetória completa da política investigada. Além das entrevistas com profissionais que atuavam nas escolas, a pesquisa abrangeu a análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação - SME, entrevista com a Secretária Municipal de Educação e 3 assessoras, observação de reuniões e eventos de formação continuada (SME). Envolveu também um trabalho de campo em 4 escolas: as entrevistas analisadas neste trabalho, observações de 16 salas de aula, observações de reuniões pedagógicas e de situações de formação continuada desenvolvidas nas escolas.

Com respaldo nas contribuições de Stephen Ball e colaboradores para a análise de políticas educacionais (Bowe et al, 1992; Ball, 1994) e nos trabalhos de Basil Bernstein (1990, 1996) argumenta-se, neste trabalho, que dois aspectos precisam ser considerados para se compreender a política de ciclos numa perspectiva ampla e crítica: a forma como a política é implementada (fatores externos) e a sua complexa natureza (fatores internos). A partir das entrevistas, apresenta-se, na conclusão, os principais aspectos que deveriam ser considerados nos processos de implementação de políticas de ciclos.

Fundamentação teórica

Os trabalhos do sociólogo inglês Stephen Ball contribuem significativamente para a pesquisa no campo das políticas educacionais (Ball, 2006). Segundo ele, um dos pontos de partida para a análise crítica de políticas é o reconhecimento de que o conceito de política é complexo. Ao invés de apresentar uma definição estreita, ele propõe duas abordagens paralelas: uma vê a política como “texto” e a outra vê como “discurso” (Ball, 1994). As políticas são intervenções textuais e esses textos terão uma

pluralidade de leituras, devido à pluralidade dos leitores. Os textos das políticas são produtos de múltiplas influências e envolvem intenções e negociações dentro do Estado. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. As políticas precisam também ser analisadas como discurso. Com base em Foucault, Ball explica que os discursos incorporam significados e relações sociais e constituem subjetividades e relações de poder. Os discursos fazem certas coisas ‘dizíveis’ e ‘pensáveis’ e outras não. Eles ordenam e combinam palavras de formas específicas e excluem ou deslocam outras combinações. Assim, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso e a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Política como texto e política como discurso são noções complexas, pois os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, numa concepção foucaultiana, não são independentes de história, poder e interesses.

Uma outra contribuição de Ball é a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), segundo a qual cinco contextos precisam ser examinados na análise da implementação de políticas, a saber: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política (Bowe et al, 1992; Ball, 1994). Embora todos os contextos tenham sido explorados na pesquisa, o contexto da prática é o que melhor fundamenta a análise das entrevistas. De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al, 1992), o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ no contexto da prática, mas são sujeitas à interpretação e então ‘recriadas’:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al, 1992, p. 22).

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Nesse sentido, as percepções e experiências das pessoas envolvidas nos processos de implementação são essenciais para compreender as políticas educacionais e seus processos de implementação.

Com base nas formulações de Bernstein (1990, 1996) temos argumentado que a política de ciclos possui várias características das pedagogias invisíveis, por exemplo, o afrouxamento das regras de seqüenciamento (ampliação do tempo para a aprendizagem), utilização de critérios de avaliação mais implícitos e difusos, valorização de métodos de ensino mais centrados na criança o aluno¹. A partir do conceito de recontextualização do discurso (Bernstein, 1990, 1996) argumenta-se que o discurso da política de ciclos no Brasil foi influenciada por recomendações de organismos internacionais (Unesco, por exemplo), bem como por políticas de outros países (França, Suíça, Canadá, Espanha). Tais influências foram recontextualizadas e modificadas de acordo com a arquitetura política, econômica e cultural, constituindo uma política de ciclos adequada à realidade brasileira. Esse conceito permitiu uma análise mais aprofundada dos antecedentes das políticas de ciclos, da emergência dos ciclos nos anos 80 e do processo de recontextualização dos ciclos nos anos 90.

Metodologia

Foram entrevistados 20 professores (um do sexo masculino e 19 do sexo feminino), quatro diretoras e quatro pedagogas que atuavam em quatro escolas envolvidas em todo o processo da pesquisa. Os entrevistados foram selecionados a partir de um questionário, distribuído para todos os professores que atuavam nas quatro escolas envolvidas, que objetivava colher informações a respeito das suas opiniões sobre o Projeto Ciclos de Aprendizagem. Com base nessas informações, buscou-se selecionar professores que tivessem opiniões e experiências diferenciadas com a política de ciclos. O roteiro da entrevista era do tipo semi-estruturado. Todas as entrevistas foram gravadas (com o consentimento dos sujeitos) e transcritas. A análise,

¹ De modo geral, a retórica dos ciclos dissemina uma abordagem centrada na criança.

fundamentada nas propostas de Miles e Huberman (1994), envolveu sucessivas leituras das transcrições, anotações de pontos relevantes (à margem do texto), ordenação dos pontos relevantes e redação de comentários reflexivos, elaboração de categorias (classificadas como fatores internos e externos) e articulação dos dados das entrevistas com os dados coletados por meio de outras estratégias (análise documental, observações).

1 - Uma visão geral das interpretações dos entrevistados

Embora seis dos entrevistados já houvessem trabalhado em escolas organizadas em ciclos, todos caracterizaram a implementação do Projeto Ciclos de Aprendizagem como uma mudança radical no sistema educacional. O primeiro ano foi considerado o mais complexo, caracterizado por vários entrevistados como situação de “caos” e “confusão”. Segundo eles, nos anos subseqüentes, a implementação da política tornou-se mais fácil e vários aspectos da política, que estavam nebulosos no primeiro ano, gradativamente foram sendo esclarecidos.

Outro ponto comum identificado diz respeito àqueles que desejavam ter tido um papel mais ativo no processo de formulação e implementação da política, principalmente no contexto de uma gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (2001-2004). Era também consensual a opinião de que as estratégias de formação continuada e o suporte oferecido para implementar a política haviam sido insuficientes.

Em termos gerais, os entrevistados constituíam dois grupos. O primeiro era formado por 10 entrevistados (6 professores, 2 diretoras e 2 pedagogas), que se manifestavam mais favoráveis à política. Um segundo grupo, composto por 18 entrevistados (14 professores, 2 diretoras e 2 pedagogas) era menos otimista com o Projeto Ciclos de Aprendizagem. O primeiro grupo percebia a política como um desafio e uma oportunidade para repensar o papel da escola e construir um modelo de escolarização mais adequado às necessidades dos alunos da escola pública:

“Eu vejo os ciclos como algo novo. É claro que não é um trabalho fácil, mas é um aprendizado para os alunos e para toda a equipe de professores” (Prof^a Jussara, Escola Gama).

O segundo grupo mostrava-se menos otimista. Muitos deles discordavam da promoção de todos os alunos dentro do ciclo e da forma como a política havia sido implementada, ou seja, sem a infra-estrutura adequada e a falta de preparação prévia:

“Nós estamos tentando implantar o ciclo, mas o município não tem estrutura. Nós não temos apoio. O ciclo foi ‘jogado’ pra gente” (Profª Sara, Escola Beta).

“Eu concordo que as crianças tenham mais tempo para aprender, mas o ciclo precisa de melhor infra-estrutura para funcionar” (Isaura, diretora, Escola Delta).

Embora alguns dos entrevistados deste grupo estivessem enfrentando, da melhor forma possível, aspectos problemáticos da política, como o trabalho em classes bastante heterogêneas e tentando inovar as estratégias de trabalho com a leitura e escrita, no geral, demonstravam preferências por práticas convencionais, tais como a reprovação, práticas pedagógicas com compassamento forte, bem como enquadramento forte na relação professor-alunos, que são características das pedagogias visíveis. A mudança de uma pedagogia visível para uma pedagogia invisível, tal como proposto pelos Ciclos de Aprendizagem, envolve mudanças no que se refere aos princípios de conhecimento, avaliação, práticas pedagógicas e relações sociais e implica, necessariamente, mudanças na identidade dos professores.

Durante o processo de implementação, várias opiniões conflitantes emergiram entre os formuladores da política (dirigentes da SME) e os profissionais que atuavam nas escolas. De um lado, esses profissionais reclamavam da falta de infra-estrutura, centralização de decisões na SME, falta de discussão sobre a política e sobre as dificuldades que enfrentavam no contexto escolar. Além disto, alguns rejeitavam partes do texto da política como por exemplo, a recomendação de que deviam acompanhar o mesmo grupo de alunos dentro do ciclo. Por outro lado, os formuladores da política reiteradamente destacavam que a resistência dos professores à mudança e aos ciclos era forte e que eles supervalorizavam o papel da infra-estrutura para o sucesso da política implementada.

2 - Fatores externos e internos relacionados à implementação da política

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho argumenta que os principais problemas e dilemas enfrentados pelos professores na implementação dos ciclos estão

relacionados a fatores externos (como a política é implementada) e internos (natureza da política).

2.1 - Fatores externos

Falta de espaços de participação e discussão

A ausência de espaços para a participação dos professores no processo de elaboração da política, bem como a ausência de espaços de discussão e expressão de idéias, opiniões e dificuldades, durante o processo de implementação da política, emergiram como categorias bastante relevantes. Os professores expressaram sua discordância e insatisfação com relação a isso. As seguintes citações ilustram este sentimento:

“Não houve espaço para a participação. A nova gestão começou e foi decidido: Agora é ciclo. Vocês são pagos pra obedecer e não para discutir. Ninguém falou isso, mas eu compreendo a mensagem dessa forma” (Prof^a Melissa, Escola Delta).

“Eu acho que o ciclo foi imposto. Nós recebemos um pacote pronto. Não fomos consultados. Existem muitos questionamentos, mas muitas vezes a opinião dos professores não conta muito” (Prof^a Claudia, Escola Alfa).

Os entrevistados, de um modo geral, desejavam ter tido oportunidades de discussão e esperavam ter um papel mais ativo no processo de formulação e implementação da política.:

“Eu acho que tinha que ter um espaço pra gente colocar o que pensa, se está mais fácil de trabalhar ou não, as dificuldades e o que poderia ser mudado” (Prof^a Flora, Escola Beta).

“Falta espaço para se falar sobre o ciclo. Na estrutura não tem espaço para discussão” (Izaura, diretora, Escola Delta).

A implementação dos ciclos de “cima-para-baixo” reforçou a separação entre concepção e execução da política, bem como a idéia de que os professores são meros implementadores de planos e idéias de outros e despreparados para contribuir na construção de políticas. Autores como Apple e Beane (1997) e Gewirtz (2002) têm destacado a relevância da construção de políticas de forma participativa e democrática.

Gewirtz (2002), por exemplo, defende que os professores, pais e estudantes precisam tornar-se “produtores” de políticas, deixando de serem meros consumidores.

A importância da infra-estrutura e condições de trabalho

Embora a infra-estrutura possa ser considerada um fator interno, devido às exigências dos ciclos enquanto pedagogia invisível, é também um fator externo, ou seja, relacionado à implementação da política. Professores, diretores e pedagogos entrevistados alegavam que a infra-estrutura disponível nas escolas não era satisfatória para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem devido à falta de adequado espaço físico (50% dos respondentes), falta de professores (25%) e falta de materiais e recursos pedagógicos (25%). Os professores, em particular, iam além das questões da ausência de infra-estrutura adequada. Eles expressavam preocupações com as condições de trabalho que afetavam a aprendizagem e desempenho dos alunos, tais como, tempo escasso para planejamento individual e em conjunto com pedagogos e colegas; classes numerosas; relacionamento profissional insatisfatório com a equipe pedagógica da escola e falta de suporte adequado na escola. Estes problemas, segundo os entrevistados, afetavam fortemente os resultados obtidos. Eles também usavam tais problemas para justificar as discordâncias com o Projeto Ciclos de Aprendizagem.

As relações entre políticas e infra-estrutura são complexas. As políticas podem gerar melhorias na infra-estrutura, bem como em escolas com adequada infra-estrutura podem facilitar a implementação das políticas. Estas interações e dinâmicas foram observadas na implementação do Projeto Ciclos de Aprendizagem porque as escolas receberam melhorias significativas na infra-estrutura e as condições de trabalho também melhoraram. Por exemplo, nas escolas pesquisadas, uma vez por semana os professores tinham um tempo para planejamento. A implementação do projeto levou o governo municipal a alocar mais recursos financeiros exigidos pela política de ciclos.

No que se refere à infra-estrutura das escolas e condições de trabalho, observou-se uma forte divergência entre os dirigentes e os profissionais que atuavam nas escolas. Os dirigentes consideravam que os professores, diretores e pedagogos supervalorizavam a falta de infra-estrutura e condições de trabalho e usavam isso para justificar suas discordâncias e resistência à mudança. Os dirigentes acreditavam que a infra-estrutura

não era uma condição *sine-qua-non* e que a criação de políticas, como por exemplo a política de ciclos, conduziriam a melhorias na infra-estrutura da escola.

Avaliação e controle dos resultados

Durante a implementação, a SME criou estratégias para avaliar o desempenho de alunos em Português e Matemática (chamada de “avaliação externa”), bem como acompanhou o impacto da implantação dos ciclos nas taxas de aprovação, reprovação e evasão. Embora os propósitos dessas estratégias de acompanhamento e monitoramento estivessem relacionadas à melhoria da qualidade do ensino, vários entrevistados as interpretaram como uma forma de controle, ênfase nos resultados positivos e ainda pressão para a obtenção de resultados positivos. As entrevistas forneceram evidências de que a forma de apresentação dos resultados das avaliações de desempenho dos alunos e das taxas de aprovação do final dos ciclos, ou o uso que a SME fazia desses dados, em muitos casos, funcionava como uma pressão – ainda que não explícita – para a obtenção de resultados positivos. A citação seguinte ilustra esta interpretação:

“Não sou contra o controle da reprovação e da avaliação externa. O problema é que algumas vezes os resultados são usados num sentido negativo, para culpar as escolas e professores quando os resultados não são muito bons”. (Izaura, diretora, Escola Beta)

“Quando se apresenta o número de crianças reprovadas de cada escola, deveriam ser consideradas as características da escola, da comunidade, as condições da escola etc. Não dá pra comparar uma escola do centro com uma escola de bairro.” (Mariana, pedagoga, Escola Delta).

As estratégias de avaliação e monitoramento são importantes. No entanto, tais estratégias poderiam ser desenvolvidas com uma maior participação dos profissionais que atuam nas escolas. Nesse sentido, a idéia de “qualidade negociada” (Bondioli, apud Freitas, 2005), enquanto produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola, parece mais adequada. Além disso, os entrevistados questionaram as comparações entre escolas no que se refere ao desempenho de alunos e taxas de reprovação. Apontaram ainda que as escolas deveriam receber menos pressão e mais apoio na implementação dos ciclos.

2.2 - Fatores internos

O Projeto Ciclos de Aprendizagem, da mesma forma que outros programas de organização da escola em ciclos, constituía-se em uma tentativa de afrouxar os critérios de seqüenciamento e compassamento e introduzir uma pedagogia invisível ao estender o tempo destinado à aprendizagem dos alunos e defender os princípios da abordagem centrada na criança. De acordo com Bernstein (1990), o afrouxamento do enquadramento de uma pedagogia visível aumenta o custo da transmissão e tem implicações cruciais para o treinamento de professores e gestão da escola. Os entrevistados consideravam a implementação dos ciclos foi uma mudança radical no sistema educacional e exigia mais professores, classes com menos alunos, tempo para planejamento, materiais pedagógicos, entre outros.

Entre os professores, os obstáculos mais citados foram: dificuldades de lidar com grupos heterogêneos (10 professores), falta de orientação e formação continuada precária (10), dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem (5), falta de infraestrutura (5), falta de orientação sobre como trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem (3), acompanhamento do mesmo grupo de alunos dentro do ciclo (2), número de alunos na classe (1), não-reprovação (1) e falta de apoio das famílias (1). Os diretores e pedagogos mencionaram: falta de infraestrutura (6 entrevistados), professores que não compreenderam a concepção de avaliação na escola em ciclos (4), resistência de professores (3), dificuldades dos professores no trabalho com grupos heterogêneos (2), falta de formação continuada (2), baixo rendimento dos alunos no final do ciclo (1). Enquanto os professores estavam mais preocupados com questões pedagógicas, os diretores e pedagogos referiam-se à infraestrutura e problemas relacionados às características e dificuldades dos professores.

Os Ciclos de aprendizagem como uma mudança radical

Para todos os entrevistados, a implementação do Projeto Ciclos de Aprendizagem representou uma mudança radical no sistema educacional, principalmente devido à não-reprovação dentro do ciclo e mudanças nas práticas avaliativas. A reprovação parecia estar fortemente incorporada nas práticas e crenças destes profissionais. Além disto, eles reclamavam da falta de “preparação prévia” para implementar os ciclos de aprendizagem:

“Nós fomos preparados para trabalhar com a reprovação. A escola que nós estudamos e que nós conhecemos é a escola seriada. (...) No regime de ciclos você tem que observar o aluno no geral, no total. Você não vai reter o aluno. Você vai trabalhar em cima das dificuldades do aluno. Se você tem a responsabilidade de seguir com os alunos na próxima idade você tem uma responsabilidade maior com ele” (Prof^a Melissa, Escola Delta).

“Não foi explicado exatamente como a gente deveria trabalhar. Não foi feita uma semana de cursos pra passar para os professores como a gente deveria trabalhar” (Prof^a Ana, Escola Alfa).

“Eu não concordo plenamente com o ciclo porque eu acho que nós não estamos preparados para trabalhar desta forma” (Prof^a Cleuci, Escola Beta).

A percepção dos entrevistados sobre as práticas de reprovação estava ligada ao nível de aceitação da política. Aqueles que discordavam da reprovação (14 entrevistados) eram mais favoráveis à política; aqueles que consideravam a reprovação benéfica (oito entrevistados) concordavam parcialmente com a política e aqueles que abertamente defendiam a reprovação (seis entrevistados) demonstravam maior hostilidade à política. A preferência dos professores, diretores e pedagogos pelas práticas de retenção e utilização de regras de seqüenciamento/compassamento fortes e regras criteriosais explícitas parece estar relacionada a aspectos históricos e culturais das práticas de ensino no Brasil. O sistema de aprovação ou reprovação no final de cada ano letivo apareceu no Brasil em 1890 e todas as tentativas de superar este sistema encontraram barreiras e dificuldades para serem efetivamente implementadas. Um outro aspecto importante é a forte tradição de ensinar a classe como um todo, onde todos os alunos trabalham o tempo todo, ou a maior parte de tempo, com tarefas idênticas.

De fato, a transição de séries para ciclos é difícil para a maioria dos professores. A implementação não-participativa parece contribuir para que os professores desenvolvam uma opinião negativa com relação às políticas de não-reprovação.

A formação continuada: limites e possibilidades

A mudança de uma pedagogia visível para uma pedagogia invisível traz sérias implicações para a formação de professores, uma vez que os pressupostos das pedagogias invisíveis são mais complexos que os pressupostos das pedagogias visíveis

(Bernstein, 1990). No caso do Projeto Ciclos de Aprendizagem, a formação continuada dos professores e equipe pedagógica era desenvolvida por meio de cursos de curta duração, oficinas, palestras e reuniões pedagógicas realizadas na escola ou na SME. Com relação à formação continuada oferecida pela SME, a grande maioria dos entrevistados (26 dos 28 entrevistados) considerou que os eventos realizados eram úteis como uma oportunidade de atualização e partilhamento de idéias, mas não eram suficientes para ajudá-los a compreender os ciclos ou melhorar suas práticas pedagógicas cotidianas. Para eles, tais atividades e discussões tendiam a enfatizar aspectos teóricos e estavam distantes das suas necessidades concretas. A maioria estava interessada em adquirir conhecimentos e habilidades específicas, relacionadas aos ciclos e suas implicações:

“Eles falam sobre os ciclos, mas vagamente. Faltam cursos, palestras que falem dos ciclos. Na verdade, não se tem um estudo sobre os ciclos”. (Roseli, diretora, Escola Alfa).

“Nos cursos, palestras e reuniões eles falam sobre os ciclos, mas fica muito no geral. Não tem atividades práticas. Você volta pra sala de aula e continua sozinha. Faltam atividades práticas” (Prof^a Melissa, Escola Delta).

Estas respostas sugerem que as principais preocupações dos professores estão relacionadas às suas práticas concretas. Apesar disto, as entrevistas realizadas forneceram evidências de que vários professores (14 dos 20 entrevistados) estavam também interessados em entender as razões que levaram à opção pelos ciclos, as implicações desta política, seus fundamentos psicológicos e filosóficos e ainda como os problemas que emergiam no contexto da prática poderiam ser melhor enfrentados.

Os entrevistados consideravam que as atividades de formação continuada realizadas na própria escola eram mais significativas e úteis. Tais atividades enfatizavam aspectos mais concretos da política implementada e ainda decisões e planejamento de atividades. Neste estudo, observou-se que em nível de escola, os professores tendiam a assumir uma postura mais ativa e expressavam mais espontaneamente suas dúvidas, sentimentos e insatisfações. Por exemplo, alguns deles mais abertamente expressaram suas discordâncias em relação à sobrecarga de trabalho

causada pelo preenchimento dos pareceres de avaliação. Outros expressavam suas dificuldades em trabalhar com grupos heterogêneos e com crianças com dificuldades de aprendizagem.

As oportunidades de formação continuada desenvolvidas na escola, bem como na SME, não enfatizavam uma perspectiva reflexiva e a autonomia docente. Ao invés de encorajar uma compreensão crítica da política e suas implicações, os professores eram tratados como consumidores de novas abordagens.

Gestão da escola: interação entre professores e equipe pedagógica

De acordo com o principal documento da política, todos os profissionais que fazem parte do coletivo do ciclo devem responder pelo processo ensino/aprendizagem. Na prática, no entanto, havia uma separação de papéis entre professores e equipe pedagógica, bem como diferentes níveis de responsabilidade e poder. Os diretores e pedagogos representavam o grupo com maior poder. Eles tinham contato com os dirigentes da SME e participavam mais ativamente na construção do texto da política. Alguns deles legitimavam e reproduziam o discurso da equipe da SME, por exemplo, sobre a resistência dos professores como uma barreira importante da política ou a exigência de que os professores acompanhassem os alunos nos 2 ou 3 anos do ciclo. Não obstante, existiam também diretores e pedagogos que estabeleciam relações mais cooperativas. Os professores inscreviam-se como um grupo com menos poder, pois participaram apenas indiretamente da construção do texto da política e nem sempre tinham, nas relações intra-escolares, oportunidades de livre expressão.

Neste estudo, o nível de cooperação e interação entre professores e equipe pedagógica emergiu como um aspecto essencial no enfrentamento das dificuldades e desafios do contexto da prática. Nas escolas caracterizadas por um clima mais democrático (Beta, Gama e Delta) havia maior diálogo e negociação entre professores e equipe pedagógica e os professores tinham maior autonomia. Na escola Alfa, o nível de cooperação e interação entre professores e equipe pedagógica era mais baixo. Os professores demonstravam insatisfação com a política e consideravam-se isolados e sem receber o suporte que desejam para lidar com as dificuldades colocadas pela política. Em resumo, o clima mais democrático e cooperativo tornava o processo de implementação mais significativo para professores e equipe pedagógica, pois eles

podiam construir soluções mais negociadas e criativas para as demandas apresentadas pela política. Este clima favorável não significava, entretanto, que havia consenso ou que eles aceitavam todos os aspectos da política. Eles tinham diferentes opiniões, discordâncias e sugestões para melhorá-la.

Avaliação da aprendizagem: caminhando em direção a critérios menos explícitos para avaliação da competência

No que se refere à avaliação da aprendizagem, o Projeto Ciclos de Aprendizagem introduziu o conceito de avaliação formativa que destacava a natureza diagnóstica, prospectiva e contínua da avaliação. As informações obtidas por meio da avaliação deveriam ser utilizadas pelos professores para modificar as estratégias de ensino visando torná-lo mais efetivo. Essas noções articulam-se com os princípios das pedagogias invisíveis ao enfatizar a aquisição-competência e o uso de critérios de avaliação mais implícitos e individualizados. Desse modo, esse conceito de avaliação propunha uma ruptura com a avaliação formativa e seus critérios explícitos (provas, exames, notas etc).

No primeiro ano de implementação, os professores preenchiam um parecer individual no qual registravam informações a respeito da apropriação dos conteúdos pelos alunos. Após mudanças introduzidas no estilo do parecer, os professores passaram a registrar a apropriação dos conteúdos, de acordo com critérios específicos (objetivos atingidos, não atingidos, atingidos parcialmente). Além disso, os pais prestavam informações em uma ficha própria sobre a saúde, interesses, comportamento, dificuldades na realização das tarefas e outras informações relevantes.

No contexto da prática, este novo modelo de avaliação causou impacto nas práticas avaliativas dos professores, no preenchimento dos pareceres e nas reuniões de pais. A maioria dos professores entrevistados (15) relatou que tinham dificuldades em concretizar as mudanças relacionadas às práticas avaliativas:

“O preenchimento dos pareceres é complicado, mas é um meio de você conhecer os alunos. Antigamente você recebia o aluno e nota dele. Você não sabia o que o aluno sabia e o que ele não sabia. Agora você conhece o aluno e se envolve com ele” (Prof^a Neusa, Escola Alfa).

“Estes pareceres não favorecem para se tenha uma visão clara do aluno, do que ele sabe, do que não sabe. Está muito vago, muito complicado” (Prof^a Michele, Escola Gama).

A maioria dos professores entrevistados (15) tinha apenas uma compreensão superficial do conceito de avaliação diagnóstica. Apesar da eliminação das provas, exames e notas e preocupação maior com a aquisição-competência ao invés do desempenho dos alunos, a função da avaliação não mudou significativamente. Na prática cotidiana, poucos professores utilizavam as informações da avaliação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem ou desenvolver estratégias para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos tal como a política se propunha. Apesar da extensão do tempo destinado para a aprendizagem dos alunos, a maioria dos professores mantinha uma regra de compassamento forte, privilegiando assim os alunos de nível mais avançado e excluindo aqueles que não acompanhavam o mesmo compassamento.

As mudanças na avaliação causaram impacto nas reuniões de pais. Ao invés de simplesmente entregar os boletins com notas, como ocorria no sistema seriado, os professores apresentavam os pareceres com os objetivos atingidos. No entanto, os professores precisam explicar para os pais, com linguagem mais simples, o que os pareceres significavam:

“Na hora da assinatura das fichas, os pais não entendem. É preciso explicar individualmente. Você tem que ler, explicar. Tem a ficha de opinião dos pais que a professora tem que ajudar. Muitas vezes eles não sabem nem como falar do filho e tem que escrever na ficha. Acho que precisa ser repensado” (Prof^a Claudia, Escola Alfa).

“Eu acho que esses pareceres não são válidos. Alguns pais não entendem. Há pais que nem saber ler. O professor repete quase a mesma coisa em todas as fichas. No ano seguinte os professores não lêem” (Prof^a Rita, Escola Gama).

“Os pais vêm assinar o parecer porque eles precisam. Eles não entendem. Você explica, explica, e ele pergunta: onde eu tenho que assinar porque eu não entendo nada disso. Ou perguntam: mas que nota ele tirou? Gasta-se um tempo enorme preenchendo os pareceres, explicando para os pais. Virou muita burocracia” (Prof^a Aline, Escola Alfa).

A maioria dos alunos matriculados na rede municipal investigada era proveniente de famílias da classe trabalhadora. Muitos pais tinham baixo nível de instrução, o que dificultava a compreensão dos pareceres. Bernstein (1990) argumentava que uma pedagogia invisível poderia criar “um código pedagógico que intrinsecamente seja mais difícil, ao menos inicialmente, de ser lido e controlado pelos grupos sociais em situação de desvantagem (da perspectiva da educação formal)” (p. 79).

Devido à falta de algo quantificado mais objetivamente, os professores dialogavam com os pais baseados em critérios mais qualitativos. Os professores tendiam a apresentar aos pais comentários subjetivos sobre o progresso das crianças, seus comportamentos e atitudes. Por exemplo, para pais cujos filhos apresentavam dificuldades, podia-se ouvir comentários tais como: “ele/ela tem muita dificuldade”; “ele/ela precisa melhorar muito”; “ele/ela não está acompanhando o ritmo da turma”. Observou-se que a eliminação de notas e critérios de avaliação mais explícitos e objetivos contribuiu para que os professores empregassem critérios mais subjetivos e implícitos (avaliação informal). De acordo com Bernstein (1996), nos modelos de competência (pedagogias invisíveis), os critérios de avaliação do discurso instrucional provavelmente são implícitos e difusos. No entanto, “os critérios do discurso regulador (critérios de conduta, maneiras e relação) provavelmente são mais explícitos” (p. 60). Esta avaliação informal, tal como Freitas (1995, 2003) tem apontado, é um fator decisivo uma vez que estes julgamentos de valor, comportamento, ritmo de aprendizagem e características sociais dos alunos e suas famílias têm implicações sérias no relacionamento cotidiano entre professores e alunos e podem gerar processos de exclusão. Nas salas de aula onde o enquadramento interno da relação professor-aluno é forte é mais provável que as desigualdades sociais e processos de exclusão sejam mais evidentes e mais fortemente reproduzidos.

Com base nas observações realizadas nas escolas e salas de aula, constatou-se que a avaliação somativa, ou seja, com critérios mais explícitos, não precisaria ser totalmente proscrita. As informações sobre a aprendizagem dos alunos, obtidas por meio de avaliações somativas, poderiam ser utilizadas com propósitos formativos. Na Escola Delta, por exemplo, a diretora e a pedagoga, com a aquiescência das professoras, periodicamente aplicavam testes nas classes e, a partir dos resultados obtidos, delineavam algumas intervenções junto aos professores ou diretamente com os alunos.

Assim, esses dois modelos de avaliação não deveriam ser vistos, necessariamente, como opostos, mas complementares.

Conclusão

A literatura sobre a política de ciclos no Brasil é vasta. Diversos trabalhos, principalmente as revisões de literatura (Sousa et al, 2003; Barretto e Sousa, 2004; Souza e Barreto, 2004; Gomes, 2004), apontam questões relevantes para se compreender a política de ciclos e como essa política poderia ser melhor implementada. Com o objetivo de contribuir para o debate, esse trabalho apresenta alguns aspectos que deveriam ser considerados na implementação de políticas de ciclos.

(a) Ruptura com os modelos autoritários de implementação

Os programas de organização da escola ciclos, da mesma forma que outras políticas, deveriam ser implementados de forma mais democrática. Isto implicaria a participação dos professores nos processos de formulação, implementação e avaliação da política. O conceito de escolas democráticas (Apple e Beane, 1997) não se aplica apenas às experiências dos alunos: “Os adultos também, inclusive os educadores profissionais, têm o direito de experienciar o modo de vida democrático das escolas” (p. 20). Durante a implementação, os profissionais precisariam ter oportunidades de discussão, expressão de opiniões e dificuldades, contato com literatura relevante a respeito dos ciclos e das questões centrais que afetam o trabalho docente, tais como, avaliação da aprendizagem, trabalho com grupos heterogêneos, etc. A vivência democrática e o diálogo “livre do uso de coerção” (Giddens, 1996, p. 136) deveriam ser estendidos aos programas de formação continuada, ao cotidiano das escolas e à relação escola-comunidade. Desse modo, os professores se tornariam co-produtores das políticas e não apenas meros executores.

(b) Ciclos como uma política integrada

Em diferentes contextos, os programas de ciclos têm sido implantados como ‘regime de verdade’, como solução (e não parte) do problema da reprovação e da não-aprendizagem. Os ciclos deveriam ser entendidos e implementados como uma política integrada, com a proposição de mudanças efetivas e consistentes não apenas no sistema

de promoção, mas também na revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e práticas de democratização em todos os níveis.

(c) Avaliação permanente

A implementação de programas de ciclos é complexa e precisa ser avaliada permanentemente, num clima livre de coerções. As vozes dos professores e de outros profissionais que atuam na escola são essenciais para uma avaliação verdadeira, pois são eles que lidam mais diretamente com as políticas e suas conseqüências. A avaliação da apropriação do conhecimento pelos alunos também é fundamental e poderá orientar as reordenações necessárias no currículo, avaliação e orientações metodológicas. No entanto, as estratégias de avaliação não deveriam ficar centradas nas avaliações oficiais, conduzidas pelo sistema. A noção de “qualidade negociada” constitui-se numa estratégia útil para avaliar a escola no contexto, a partir do qual as intervenções e ações poderiam ser pensadas pelos profissionais que atuam na escola, com o apoio e encorajamento de representantes dos órgãos do sistema e de outros especialistas.

Referências bibliográficas

APPLE, M.; BEANE, J. A. O argumento por escolas democráticas. In: *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 9-43.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S. J. *Education Policy and Social Class – The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.

BARRETTO, E. S. de S., SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.

BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse*. Volume IV - Class, codes and control. London and New York: Routledge, 1990.

BOWE, R.; BALL, S. with GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p.911-933, set-dez. 2005.

GEWIRTZ, S. *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge, 2002.

GIDDENS, A. *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2.ed. London: Sage Publications, 1994.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; ARCAS, P. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./ mar. 2003.

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. de S. *Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final*. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.