

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

Deize Vicente da Silva Arosa

A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem
escolar nas políticas públicas em educação no município de
Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007

RIO DE JANEIRO

2008

DEIZE VICENTE DA SILVA AROSA

A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem
escolar nas políticas públicas em educação no município de
Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes

RIO DE JANEIRO

2008

Arosa, Deize Vicente da Silva.

A769 A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007 / Deize Vicente da Silva Arosa, 2008.
157f.

Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

1. Sistema de ensino – Avaliação – Queimados, RJ. 2. Avaliação educacional – Aspectos políticos. 3. Educação e Estado. 4. Aprendizagem – Avaliação – Aspectos políticos. I. Fernandes, Claudia de Oliveira. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.26098153

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

DEIZE VICENTE DA SILVA AROSA

***A construção do discurso oficial sobre a avaliação da
aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no
município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes
Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner – UERJ

Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO

Dedico este trabalho a meus pais e irmãos, incansáveis incentivadores.

A Armando, meu marido e amigo, educador competente,
pelo apoio e parceria constante nas reflexões.

A nossos filhos, pelo que me impulsionam a superar.

AGRADECIMENTOS

À professora Cláudia de Oliveira Fernandes, pela amizade, apoio e serena sabedoria na orientação desta dissertação.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pela competência e por todo conhecimento que juntos construímos.

Aos meus colegas de turma pela troca de conhecimento, experiências e pela amizade.

À professora Ana Maria Lack, diretora e amiga, que sempre incentivou e proporcionou condições para os necessários momentos de estudo e de escrita.

Às professoras Josemária Maria dos Santos Silva, Secretária de Educação de Queimados, Mirian de Fátima Rodrigues Motta, Subsecretária de Educação e Maria Regina Monteiro Ribeiro, Diretora do Departamento de Educação, pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo Setor de Supervisão Escolar e pelo apoio nos momentos de coleta e análise dos dados.

Às professoras Jussara Betta e Dilcelina Faria, educadoras companheiras nos muitos momentos profissionais, mas, especialmente, pelo estímulo de um trabalho em parceria.

Aos profissionais lotados na SEMED que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

À equipe de Supervisão Escolar de Queimados, pelo aprofundamento da reflexão sobre as práticas e pela amizade construída.

À Maria Elisabete Oliveira (Bete), Viviane Campos Soares (Vivi) e demais profissionais da E. M. Imaculada Conceição que, com compreensão e respeito, aguardaram meu retorno à escola.

A minha família, pelo carinho e confiança no meu sucesso.

Aos meus pais, que me ensinaram a paixão pelo conhecimento e que respeitaram a minha ausência durante a pesquisa.

A Armando, pelo olhar crítico, pela disponibilidade em discutir e pela calma nos meus momentos de maior ansiedade.

Ao meu filho Herisson, pela paciência e, sobretudo, porque tem ajudado a fortalecer minha crença no potencial e possibilidade humanos.

*As palavras aí estão, uma por uma:
Porém minha alma sabe mais.*

Cecília Meireles

RESUMO

Algumas propostas de organização do ensino em sistemas públicos têm se firmado como modos de ação governamental no enfrentamento de questões relativas à melhoria do processo educativo. Nestas políticas nacionais, a avaliação tem ocupado, cada vez mais, maiores espaços, sendo considerada como um dos fatores altamente capaz de responder pela qualidade da educação. Neste estudo buscou-se compreender o processo de construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação, desenvolvidas no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007. A pesquisa, numa abordagem qualitativa, adotou como referencial analítico a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball na interpretação dos contextos de influência e de elaboração dos textos. Como metodologia complementar para a análise dos textos documentais e das entrevistas realizadas utilizou-se a Análise do Discurso Crítica, segundo Chouliaraki e Fairclough. Também se procuram reconstituir, num levantamento de perspectivas teóricas, as concepções sobre avaliação e sobre organização escolar. Na análise do processo de constituição deste discurso oficial, os resultados apontam alguns modos de ação que são considerados, nesta pesquisa, como uma Política de customização. Com esse trabalho espera-se contribuir para uma melhor reflexão sobre os discursos e práticas discursivas, considerando-os como elementos significativos tanto na produção/reprodução de ideologias, como também no favorecimento de práticas sociais firmadas na participação do coletivo, na democratização dos processos e na emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Política de customização – Discurso oficial – Organização de sistemas de ensino - Avaliação da aprendizagem

ABSTRACT

Some of the proposals for the organization of teaching systems within the public sphere have been adopted and established as governmental actions towards the improvement of the educational process. In those national policies, the practice of evaluation has persistently gained more and more room, to such an extent of being considered one of the most important factors extremely accountable for the quality in education. In this study, we have tried to understand the building process of official discourses regarding the evaluation of school learning in the context of educational public policies, developed in the city of Queimados/RJ between the years 2001 and 2007. This research, in a qualitative approach, has used Stephen Ball's 'policy cycle' perspective as analytical reference materials, in the interpretation of contexts of influence and of text construction dynamics. As complementary methodology for the analysis of documentary texts and interviews, we have used the critical discourse analysis, according to Chouliaraki and Fairclough. We have also tried to recompose, through the gathering of theoretical perspectives, the concepts about evaluation and the school organization. In the analysis of the building process of this official discourse, the results show some procedures and actions which are considered, within the scope of this research, as a Customization Policy. With this research we hope to contribute to a better reflexion on discourses and discursive practices, considering them as meaningful elements not only in the production/reproduction of ideologies, but also in favoring social practices based on collective efforts, on the democratization of processes, and on the emancipation of subjects.

Key words: Customizing policy – Official discourse – Organization of teaching systems – Evaluation of learning

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos analisados na pesquisa.

Tabela 2 – Relação de escolas e atendimento no município em 2008.

Tabela 3 – Matrícula inicial, quantitativo de escolas e índices de crescimento das variáveis.

Tabela 4 - Fluxo Escolar.

Tabela 5 - Matrícula inicial do Ensino Fundamental no município em 2007.

Tabela 6 – Organização do Sistema Municipal de Queimados.

Tabela 7 – Relação de escolas com atendimento em sala de recursos e classes especiais.

Tabela 8 – N°. de escolas, alunos e docentes na educação pública municipal em 2007.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos paradigmas objetivos e subjetivos e suas interfaces.

Figura 2 – Região que integrava o município de Nova Iguaçu/RJ e municípios que dele se emanciparam.

Figura 3 – Organograma SEMEC – 2001

Figura 4 – Organograma SEMED - 2007

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CA – Classe de alfabetização

CFE – Conselho Federal de Educação

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CME – Conselho Municipal de Educação

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPT – Educação para Todos

ETAP – Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PROMEDLAC - Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

RJ – Estado do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. FUNDAMENTANDO A REFLEXÃO.....	19
2.1 - Abordagem qualitativa da pesquisa.....	26
2.2 - Um estudo de caso.....	28
2.3 - Percurso metodológico.....	31
2.4 - Papel da pesquisadora.....	35
2.5 – Coleta e análise dos dados.....	36
3. AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	43
3.1 - Avaliação nas políticas educacionais.....	48
3.2 – Sobre a organização escolar: progressão continuada e ciclos.....	64
4. O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE QUEIMADOS/RJ.....	75
4.1 - O contexto sócio-histórico do município.....	78
4.2 - A constituição da rede municipal de ensino.....	84
4.3 - A organização do ensino.....	90
4.4 - A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem.....	94
4.4.1 – Textos e práticas discursivas: elementos da prática social.....	95
4.4.1.1 – Resolução 01/01/SEMECD.....	102
4.4.1.2 – Documentos de registro da avaliação escolar	
a) Ficha Individual do ciclo.....	103
b) Ficha Individual das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.....	104
c) Relatório de aproveitamento escolar.....	104
d) Relatório Descritivo Individual.....	105
e) Relatórios de desempenho bimestral das Unidades Escolares.....	105
f) Mapão bimestral.....	106
4.4.1.3 – Regimento Escolar.....	106
4.4.1.4 - Deliberação 02/99/CME.....	108

4.4.1.5 – Caderno de Avaliação.....	109
4.4.1.6 – Registro das discussões dos professores.....	111
4.4.1.7 – Entrevistas.....	111
a) Entrevista 1.....	112
b) Entrevista 2.....	116
c) Entrevista 3.....	121
4.4.2 – Política de customização e Discurso oficial.....	125
5. (PRO)VOCATIVO.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXOS	
I - Tabela 8 – Nº. de escolas, alunos e docentes na educação pública Municipal em 2007.....	146
II – Figura 3 – Organograma da SEMEC – 2001.....	147
III – Figura 4 – Organograma da SEMED – 2007.....	148
IV - Carta de apresentação.....	149
V - Resolução 01/01/SEMECD.....	150

1- INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza o discurso oficial nas políticas públicas em educação. Dois fatores foram marcantes para a intenção desta pesquisa. Primeiro, o interesse pela implementação de políticas de reorganização do Ensino Fundamental que adotam a desseriação; e a centralidade que a avaliação da aprendizagem escolar tem ocupado nestas políticas.

As justificativas para a escolha do tema e objeto de estudo passam por se pretender uma compreensão do discurso oficial de uma forma mais abrangente, evitando a simples legitimação de políticas e práticas; mas também, por se entender que uma leitura crítica envolve uma variedade de conhecimentos, dentre outros: situação conjuntural, processos de circulação e apropriação de conceitos e ideologias pelas políticas, relações e contradições nas políticas. Levou-se também em consideração que revisões de literatura (BARRETO e SOUSA 2005; MAINARDES, 2006 e 2007) sobre modos organizativos do ensino apontam que a opinião de formuladores de políticas de desseriação da escola é um aspecto pouco explorado e aprofundado nas pesquisas, produções e publicações. A maioria dos estudos privilegia a análise de documentos da política e a opinião de profissionais que atuam no contexto da prática, raramente explorando a opinião de especialistas, gestores e formuladores de tais políticas. Por fim, como já citado, foi importante a compreensão da importância e centralidade que a avaliação escolar tem adquirido entre as práticas curriculares e cultura escolar.

Assim, o objeto de estudo foi o processo de construção do discurso oficial, sobre a avaliação da aprendizagem, na política pública municipal de Queimados/RJ, num recorte temporal de 2001 a 2007.

As questões iniciais que foram tomadas como primeiros focos de análise para que fosse possível uma melhor compreensão dos elementos contextuais da construção deste discurso foram:

- Que sujeitos participaram dos processos de formulação da política educacional?
- Quais os sentidos dados à ação avaliativa nos textos oficiais?
- Quais as possíveis aproximações, contradições, conflitos e tensões nas orientações expressas pelos formuladores das diretrizes para a avaliação?

- Que formas de comunicação foram utilizadas para a transmissão da proposta avaliativa à rede de ensino?
- Que ações foram desenvolvidas pelos gestores para a implantação da política de avaliação?

Podem ser apontados como objetivos desta pesquisa, a tentativa de compreender a política como um discurso que se configura como um processo de embates, de delimitação de interlocutores, de estabelecimento de enunciados e de luta por sentidos na formulação da política. E a intenção de analisar o discurso oficial como prática social, tanto em sua dimensão textual como de prática discursiva, compreendendo-o como dialógico e favorecedor de reapropriações e recontextualizações.

O campo pesquisado foi a rede pública municipal de Queimados/RJ, município que tem uma história sócio-político-cultural bastante vinculada a municípios da chamada Baixada Fluminense. O percurso metodológico se deu pela análise da política e dos textos, análise das práticas discursivas e análise das concepções sobre organização do ensino e avaliação da aprendizagem, numa abordagem qualitativa, através de um estudo de caso.

Para a compreensão da política, reporteime a Stephen Ball, procurando analisar os contextos de influência e de elaboração dos textos. Na análise dos textos, recorri à Norman Fairclough e a análise do discurso crítica, que destaca o uso social da linguagem como modos e formas de agir sobre o mundo e sobre os outros e como modos de representação. Foucault, Bernstein e Canclini foram teóricos que auxiliaram no entendimento das práticas discursivas e relações entre sujeitos, saberes e poder. Para pensar sobre concepções e práticas de avaliação e suas relações com a organização do ensino, Afonso, Esteban, Fernandes, Freitas e Sousa, foram os teóricos a quem recorri.

Embora existam diferentes análises e focos diferenciados de investigação, a partir da década de 90, a avaliação na área educacional tem ocupado maiores espaços no campo das políticas públicas nacionais, sendo considerada como um fator, dentre outros, altamente capaz de responder pela melhoria do fluxo escolar e pela qualidade da educação.

Como referencial para produção de informações sobre a realidade educacional brasileira, certa modalidade de avaliação é desenvolvida pelo governo federal, desde 1990, por meio da realização bienal de exames de proficiência

aplicados em âmbito nacional, por amostragem, em alunos da educação básica e ensino médio (Saeb - 1990 / Aneb - 2005). O processo de avaliação externa também tem sido utilizado em outros níveis (Sinaes -2004), assim como para a certificação na Educação de Jovens e Adultos (Encceja – 2002). Recentemente, a avaliação específica da educação básica foi acrescida de outro exame de âmbito universal (Aneb - 2005 e Anresc - 2005) que, aliados às taxas de aprovação, têm sido indicadores que servem como base para cálculo de índice de desenvolvimento da educação básica.

Por vezes, encontram-se também propostas governamentais de mudanças estruturais nos sistemas de ensino municipais e estaduais (implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), que buscam alterar os índices relativos às taxas de conclusão, de evasão, de repetência. Ou ainda, encontram-se proposições que adotam diversos mecanismos de incentivo que se efetivam por meio de premiações institucionais e individuais pelo bom desempenho na avaliação da aprendizagem. Essas políticas públicas, tomadas a partir de suas diretrizes e ações, transformam-se em um campo de análise promissor no que se refere à construção de seus discursos.

Foi, certamente, por minha trajetória no campo da educação que me coloco neste lugar de alguém que deseja pensar a construção do discurso das políticas públicas para educação, na tentativa de compreender - dentre várias questões - os processos específicos da formulação destas políticas, entendendo que uma série de elementos compõe o cenário social em que são construídas. Na busca dos sentidos deste discurso, tenho como pressuposto que os processos sociais não se dão de forma isolada, e que para compreendê-los, é necessário levar em consideração fatores relacionados com as condições culturais, econômicas e políticas da sociedade.

Participando do cotidiano de instituições de ensino, públicas e privadas, como professora regente e pedagoga durante vinte e quatro anos, sempre me senti intrigada tanto nas situações relativas às práticas pedagógicas nas escolas, quanto nas relacionadas à gestão. As ações de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem sempre fizeram parte do meu repertório de funções no magistério e estiveram ancoradas nas diversas diretrizes e sentidos que subsidiaram as políticas de educação das instituições e sistemas de ensino em que trabalhei.

Em meados de 2000, estando exclusivamente na educação pública, passei a exercer a função de Orientadora Pedagógica na rede municipal de educação de Duque de Caxias / RJ. Neste sistema escolar, as escolas, desde 1996, têm o Ensino Fundamental com nove anos de escolaridade, composto por um ciclo de alfabetização (três anos) seguido de seriação (4º ao 9º ano de escolaridade).

No início do ano de 2001, concluí o trabalho *Busca da Qualidade e Planejamento de Mudanças nas Escolas – uma reflexão*, como requisito para conclusão do curso de Especialização em Administração e Planejamento em Educação na Uerj¹, no qual propunha um olhar sobre o planejamento e a implementação de mudanças no campo educacional, mais especificamente no Sistema Municipal de Ensino. As considerações ali feitas tiveram como espaço sócio-político-geográfico o município de Niterói/RJ, onde por dezoito meses havia atuado como supervisora de ensino, nos anos de 1999 e 2000. Foi objeto de reflexão, a análise de alguns entraves no processo da reestruturação² administrativo-pedagógica da rede, indicados pela ocorrência e intervenção de acontecimentos inesperados e decisivos na consecução dos objetivos e mudanças planejadas, apreciando a busca da qualidade e o planejamento de mudanças nas escolas de Niterói naqueles quase dois anos.

Neste mesmo período, logo após ingressar na rede municipal de educação de Queimados/RJ, deparei-me com a situação de implantação da progressão continuada no Ensino Fundamental, promovida pela gestão central do sistema. Mais uma vez, pude perceber que a experiência de estudo e o trabalho em escolas organizadas em ciclos³ possibilitaram-me a continuidade de reflexão sobre as mudanças na estrutura e na organização das redes públicas de ensino e a construção do seu discurso sobre a ação avaliativa.

De muitos modos, a função que desempenho no Setor de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Queimados sempre esteve muito ligada à avaliação escolar, trazendo ao constante debate situações que confrontam o discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem com questões que se reportam à

¹ UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² A rede municipal de Niterói adotou, a partir de 1999, o regime ciclado em todo o Ensino Fundamental. Os quatro ciclos que compuseram esta etapa de ensino organizavam-se em: 1º ciclo (1º ao 3º ano de escolaridade), 2º ciclo (4º e 5º ano de escolaridade), 3º ciclo (6º e 7º ano de escolaridade) e 4º ciclo (8º e 9º ano de escolaridade).

³ Duque de Caxias e Queimados trabalham com ciclo e seriação e Niterói, ainda hoje, organiza o Ensino Fundamental em quatro ciclos.

epistemologia da avaliação, seus diversos sentidos adquiridos e seus desafios prático-conceituais.

Considerando que os diferenciados modelos utilizados em avaliação estão condicionados às identidades sociais e que são também produtores e condicionantes destas identidades, procurei caminhar no sentido de uma investigação direcionada ao discurso sobre a ação avaliativa, procurando contextualizar sua construção e constituição. Busquei, como ponto de partida, as rotas apontadas por Almerindo Afonso (2005) quando sugere que a escolha de um determinado sistema, modelo ou forma de avaliação está condicionada aos diversos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais. Estes, por sua vez, reportam-se a concepções antropológicas, filosóficas e pedagógicas, devendo ainda ser compreendidos sob a luz do contexto histórico, político, social e econômico em que estão inscritos.

Ao pretender uma análise da construção do discurso oficial em Queimados, a implantação de uma nova organização escolar, em 2001, é tratada como um acontecimento discursivo. Isto coloca em destaque a compreensão da amplitude e complexa predominância da linguagem nas relações entre os sujeitos, como também das formas em que o controle e o poder se inscrevem nestas relações. É em Foucault que encontro uma orientação para o olhar sobre o discurso, quando diz que

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (FOUCAULT, 1987, 174).

Assim, neste estudo, o discurso foi compreendido como uma prática social, ou seja, um modo de ação historicamente referenciado e que se constitui socialmente. Entendendo-se também, como sendo constitutivo das identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças, uma vez que se apresenta nas relações texto/evento, como modos de agir, de representar e de ser. O discurso sobre avaliação, expresso nos documentos oficiais, e os depoimentos dos formuladores das políticas foram compreendidos como dimensão do discurso, dimensão de uma prática social.

Este relatório de pesquisa procura trazer ao conhecimento as etapas da investigação realizada, iniciando-se com uma apresentação, nesta Introdução, das aproximações da pesquisadora com o tema e as justificativas para a escolha do objeto em estudo.

São colocados no Capítulo 2 os fundamentos teóricos da pesquisa, que esteve fundamentada numa abordagem qualitativa. São indicadas as escolhas metodológicas, as implicações resultantes da atuação da pesquisadora, o processo de coleta e de análise dos dados que constituíram o estudo de caso realizado.

No Capítulo 3 são apresentadas perspectivas teóricas e aspectos sócio-históricos relativos à formulação de políticas públicas em educação e as temáticas: avaliação da aprendizagem e organização escolar em ciclos.

O Capítulo 4 discute o processo de construção do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem no município de Queimados/RJ, colocando em evidência o contexto sócio-histórico do município, a organização do sistema de ensino e as práticas discursivas. Traz ao debate as práticas sociais de regulação/transformação e nomeia o processo de construção da política educacional em estudo de **Política de customização**.

Por fim, nas Reflexões Finais, reafirma-se a procura de uma compreensão mais ampla dos fundamentos de natureza político-social e pedagógica das concepções do discurso oficial sobre a ação avaliativa naquela rede de ensino. Estas reflexões encontram respaldo e justificam-se, no contexto atual, pela necessidade de uma compreensão mais abrangente da construção deste discurso, contribuindo na formulação de políticas públicas, por parte do sistema gestor, que favoreçam o enfrentamento das questões relativas ao acesso, permanência e qualidade da educação.

No sentido de uma ampliação e desdobramento das análises realizadas nesta pesquisa, considera-se importante pensar que a trajetória de construção do discurso oficial, as demais práticas discursivas e demais elementos das práticas sociais, evidenciam a necessidade de uma reflexão sobre que caminhos estão sendo tomados nestas políticas públicas: se caminham para a manutenção/reprodução ou transformação da sociedade; ou ainda para a produção de pequenas mudanças sem, todavia, alterar os elementos centrais de sua organização. As análises da pesquisa também apontaram como necessária, uma maior reflexão sobre o processo de construção dos discursos na política educacional e sua significância na

produção/reprodução de domínios de saberes e fazeres, considerando como possível a mudança de relações sociais estabelecidas, para que venham a se constituir em práticas sociais firmadas na participação do coletivo, na democratização dos processos e na emancipação dos sujeitos.

2. FUNDAMENTANDO A REFLEXÃO

A pesquisa aqui relatada teve como objeto de estudo o processo de formação do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem nas políticas públicas em educação, desenvolvidas no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007⁴. Para concretizar a pesquisa, a opção metodológica foi definida tendo como base o pressuposto de que a compreensão da situação social não se esgota ou se restringe ao objetivo, visível ou percebido. Mas, parte-se da aceitação de que os dados relativos ao subjetivo e ao objetivo, aos sistemas de valores da pesquisadora, aos acontecimentos, à ordem e aos conflitos, consubstanciam a análise realizada.

Partilho, como Chizzotti (2006, p. 29), do entendimento de que as características específicas dos fenômenos sociais fortalecem a necessidade de uma investigação que traga para o campo de análise os significados atribuídos e as interações estabelecidas. Descrevê-los e analisá-los pressupõe a tentativa de compreensão da diversidade de realidades e concepções, tomando-as numa relação dialética entre singular-particular-universal.

Dada a natureza social e a complexidade do objeto em estudo, a opção pela pesquisa qualitativa se mostrou a mais apropriada para esta investigação, por suas perspectivas quanto à fundamentação epistemológica, às metodologias, o papel do pesquisador e por sua marcada tendência à flexibilidade.

No sentido de possibilitar uma melhor indicação das idéias que embasaram a escolha da metodologia empregada, apresento alguns pressupostos relativos à pesquisa em ciências sociais que foram considerados e perseguidos neste estudo.

As questões relacionadas com a escolha do referencial teórico⁵ e a abordagem metodológica⁶ para realização das análises têm implicação direta na reflexão e na tomada de posição sobre o modo de fazer a pesquisa. E esse “fazer”, apresenta-se como a expressão sobre o modo como é pensada a realidade, as

⁴ A escolha do ano de 2001 para o início da análise levou em consideração a mudança na organização do sistema escolar, com a implantação do ciclo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Podem ser citados como referenciais contemporâneos que dão sustentação teórica às investigações: funcionalismo, estruturalismo, materialismo histórico, sociologia compreensiva ou interpretativa e etnometodologia, entre outros.

⁶ Como métodos de abordagem empregados nas investigações, podem ser citados: dedutivo, indutivo, dialético, hermenêutico e fenomenológico.

relações de apropriação do conhecimento e os procedimentos utilizados na busca desse conhecimento. Segundo Santos (2000, p.185),

Se acreditamos numa realidade única e objetiva, seja expressa através de dados qualitativos ou quantitativos, todas as variáveis que forem consideradas como perturbadoras do fenômeno em estudo deverão ser controladas, de forma a se aceder a essa realidade. Se, pelo contrário, reconhecemos a existência de múltiplas realidades, o nosso propósito é compreender as diversas variáveis em presença e as suas múltiplas inter-relações.

Desse modo, as opções feitas pelo pesquisador, ao realizar a investigação, revelam o que Guba e Lincoln (*apud* MAZZOTTI, 1998, p. 141) ressaltam sobre a inter-relação entre as concepções do pesquisador e o paradigma⁷ adotado na investigação, uma vez que este expressa idéias ligadas a questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

O termo ontologia é originário da filosofia e as questões ontológicas refletem o debate sobre a natureza e a organização dos seres e caracteriza-se pelas posições realista (o mundo externo é objetivo e existe independente do homem) e relativista (defende a existência de diversas realidades resultantes da construção humana, sendo passíveis de investigação). No contexto da pesquisa em “ontologia”, filósofos tentam responder as questões: “O que é um ser?” e “Quais são as características comuns de todos os seres?”.

As questões epistemológicas trazem à cena as relações entre o que se conhece ou pode-se vir a conhecer, mantendo estrita relação com a tomada de decisão sobre a questão ontológica. Dizem respeito, entre outras questões, à natureza do conhecimento e seus grandes problemas: como, e em que condições é possível conhecer; a condição de verdade do conhecimento; as características do conhecimento dentre as diversas Ciências.

As correntes de pensamento positivistas têm procurado explicar os fenômenos físicos, biológicos, sociais e individuais através de leis gerais, buscando-se regularidades e relações causais que determinariam a realidade de uma maneira aparentemente desvinculada do sujeito do conhecimento, bem como do contexto

⁷ O estudo de Thomas Kuhn, *A estrutura das Revoluções Científicas* (1975, p. 13), é o texto que trouxe à tona o uso do conceito de paradigma aplicado à história do fazer científico. Segundo ele: “Com esse termo, quero indicar conquistas científicas universalmente reconhecidas, que por certo período fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis aos que praticam em certo campo de pesquisas”.

cultural em que se insere o fenômeno. Já numa perspectiva antipositivista (fenomenológica e marxista), compreende-se a realidade a partir da perspectiva dos indivíduos que estão diretamente envolvidos no fenômeno.

Quanto ao debate metodológico, as discussões enfatizam os procedimentos investigativos e sua inter-relação com as opções tomadas em relação às questões anteriores.

Estas questões inerentes aos paradigmas de investigação suscitaram discussões sobre os limites da ciência contemporânea nas últimas décadas, apontando, em princípio, posições marcadamente dicotômicas, seguindo perspectivas objetivistas ou subjetivistas. Este posicionamento, para um pensamento ou outro, determinou alguns radicalismos, como os apontados por Weller (2007, p. 1):

Durante muito tempo, a oposição entre objetivismo e subjetivismo esteve marcada pelas etiquetas “pesquisa quantitativa” versus “pesquisa qualitativa”, atribuindo à primeira maior grau de representatividade, confiabilidade e relevância. A pesquisa quantitativa (...) tornou-se sobretudo a partir da década de 1950 e 1960 o padrão de investigação dominante (...). não obstante, esse formalismo metodológico empiricista passou a ser contestado, assim como a própria concepção de ciência foi colocada em questão. Tais questionamentos contribuíram para a retomada das metodologias qualitativas que atualmente já não são vistas em contraposição aos métodos quantitativos, mas como enfoques diferentes e necessários no campo da pesquisa social.

Andrade e Tanaka apresentam um esquema adaptado de Burrell e Morgan (*apud* ANDRADE e TANAKA, 2001, p.59) que exemplifica - sem pretender-se único ou esgotar as perspectivas - como essas duas posições implicaram diferentes paradigmas, e como também dentro de um mesmo paradigma, pensamentos diferenciados derivaram diversas correntes e teorias.

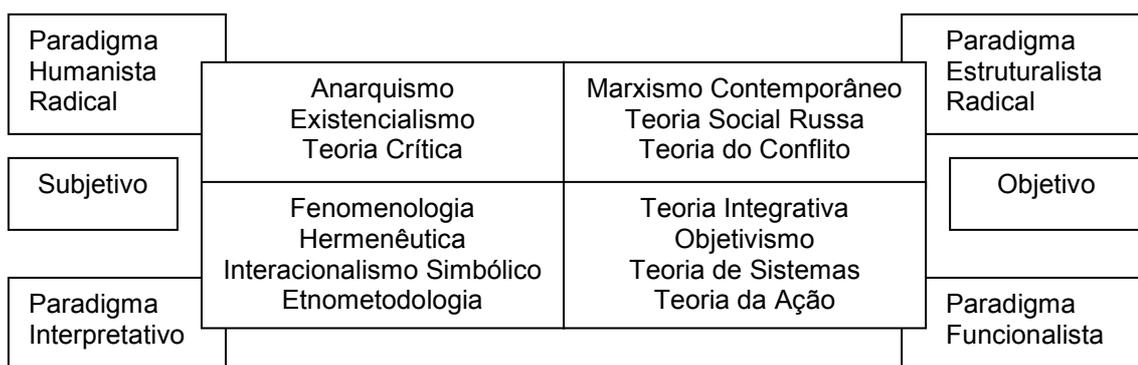


Figura 1 – Esquema dos paradigmas objetivos e subjetivos e suas interfaces.

Na busca por uma coerência entre o paradigma epistemológico a ser adotado na pesquisa e a compreensão sobre a realidade com a qual me deparava na prática, e também na busca por um modo de conceber o conhecimento que considerasse tanto o fenômeno em sua processualidade, como o cenário social em que se encontram as subjetividades em relação, encontrei no paradigma interpretativo a possibilidade de conjugar tais elementos.

Durante todo o estudo, o paradigma interpretativo, que permeia todo o processo de questionamentos, o levantamento do *corpus* e a análise realizada, materializa-se por meio de elementos vinculados ao pensamento hermenêutico-dialético.

As análises interpretativistas consideram a construção social da realidade, buscando uma compreensão de sua dinâmica e significado. Enfocam as experiências de vida que produzem mudanças no significado, atribuídos pelos indivíduos a si mesmos e às relações que estabelecem. Ao procurar compreender o que acontece em determinada situação, e reconhecendo que qualquer narrativa sobre o acontecimento está sujeita à subjetividade do sujeito, pressupõe também que nenhuma situação pode ser completamente compreendida a partir de um único ponto de vista.

Sob uma perspectiva teórica, a pesquisa interpretativa:

- É naturalística, por se situar na experiência do mundo cotidiano;
- É permeada pela história, na medida em que os fenômenos analisados possuem uma temporalidade, um contexto histórico e social;
- Considera também o nível subjetivo dos indivíduos envolvidos no fenômeno;
- Traz para o campo de análise as vivências e as relações estabelecidas pelo pesquisador com o objeto de estudo;
- Apóia-se na crítica constante acerca dos processos e fatos investigados.

Diante destas perspectivas, ao focar a ação, a interação e as relações sociais, a pesquisa interpretativa não prescinde de trazer à análise as significações provenientes das relações estabelecidas através da linguagem.

Esta compreensão, ativamente responsiva, reflete o caráter originário e processual da interpretação, que se constrói na interação e na luta com os pensamentos dos outros. A palavra do outro nos impele sempre a tomar uma

posição responsiva - seja nos discursos subseqüentes ou através de comportamentos – conforme afirma Bakhtin (2003):

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos a compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Daí tornar-se importante para a interpretação, o “caminho do pensamento” da hermenêutica-dialética, por favorecer uma reflexão sobre os dados, não se constituindo, porém, numa metodologia para o tratamento dos mesmos. Enquanto a hermenêutica focaliza a mediação, o acordo e a unidade de sentido, a crítica dialética destaca a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. (MINAYO, 2000, p.218 e 227).

Em Ayres (1994) encontramos que, etimologicamente, o termo hermenêutica remete-se a Hermes, deus que realizava a tradução das mensagens do Olimpo para os seres mortais. O autor argumenta que essa vinculação tem orientado práticas e teorias diferenciadas, mas que carregam um sentido em comum que é o da decodificação, e cita três referenciais que em muitos aspectos se confundem e interpenetram:

a) *Teoria hermenêutica* - associada originalmente aos movimentos do Renascimento e da Reforma, trata-se da sistematização de uma série de princípios e procedimentos para a interpretação de obras não contemporâneas, no caso, as Sagradas Escrituras e os textos da Antigüidade Clássica. Mais tarde, no século XIX, a escola historicista alemã recorreria ao delineamento de uma teoria hermenêutica com o intuito de validar um conhecimento próprio às ciências humanas, ou "ciências do espírito", em contraste com o empirismo das "ciências naturais".

b) *Filosofia hermenêutica* - trata-se do desenvolvimento, a partir especialmente da filosofia de Heidegger, de uma reflexão metadiscursiva que funda a compreensão de realidades e obras humanas na sua lingüisticidade. Lança mão de uma série de procedimentos analíticos e de conceitos da teoria hermenêutica, mas rompe radicalmente com sua aspiração objetivista.

c) *Hermenêutica crítica* - ou crítica dialético-hermenêutica, designa proposições que atribuem à hermenêutica uma tarefa compreensiva fundamental, mas que enxergam limites na dimensão lingüística para fundamentar uma interpretação efetivamente crítica e emancipadora dos fatos humanos. (AYRES, 1994, p. 316).

Ayres ressalta também, que a diferença epistemológica básica entre a filosofia hermenêutica e a hermenêutica crítica, está nas suas construções sobre a historicidade do conhecimento: se na sua própria lingüisticidade, (característica da ontolingüística heideggeriana apropriada por Gadamer), ou se em esferas de experiência ainda mais abrangentes em relação à linguagem (segundo Habermas). (Idem, p. 317).

Baseando-se em pressupostos apontados por Habermas, Minayo (2000, p. 222) indica alguns caminhos que considera como primordiais na tarefa interpretativa hermenêutica. Um deles diz respeito à necessidade de existir uma diferenciação entre a compreensão do contexto da comunicação e a compreensão do contexto do próprio pesquisador; o outro, pressupõe da parte do intérprete, um compartilhamento de referências sobre a vida social apresentada.

A interpretação busca o entendimento de intenções e significações presentes na situação estudada, a fim de revelá-las sob estas perspectivas e não de outra. Metodologicamente, a abordagem hermenêutica leva em consideração o esclarecimento do contexto dos diferentes atores e suas propostas; a crença de que há um fator de racionalidade e responsabilidade nas linguagens utilizadas na comunicação; o desafio ao investigador sobre um posicionamento quanto ao que ouve, observa e compartilha; e a necessidade de formulação de um relato que contemple a diversidade de atores e situações. Pode-se então, entender o fazer hermenêutico como uma compreensão, do objeto em estudo, determinada pelo seu conteúdo e a relação intrínseca entre o todo e suas partes.

O investigador hermenêutico se encontra numa posição de mediador nesta relação, procurando apreender os sentidos, significados e perspectivas daquilo que está sendo transmitido, pois, segundo Gadamer (1998), a hermenêutica refere-se à investigação dos sentidos que se apresentam nas situações de comunicação humana, firmando a linguagem como o ponto central dessa comunicação e apoiando-se numa reflexão histórica e contextualizada sobre a linguagem.

Em relação à interpretação de um texto, caminha-se primeiramente pela busca de elementos que possibilitem uma significação. Este movimento prenuncia a existência de interesses prévios (na medida em que implicam uma pré-seleção), mas que vão se confrontando, no curso da interpretação, com outros significados que surgem, ocorrendo uma *oscilação perpétua de perspectivas interpretativas*, que Gadamer indica como básico na compreensão do fenômeno.

Assim, uma atitude hermenêutica requer que as opiniões e preconceitos do investigador sejam compreendidos como tal - *denunciar algo como preconceito é suspender a sua presumida validade* -, para que seja possível o aparecimento de diferenciadas visões que o fenômeno em estudo apresente (GADAMER, 1998, p. 61, 68). Pondera Gadamer:

Aquele que efetua uma compreensão hermenêutica deve se dar conta de que a nossa relação com as “coisas” não é uma relação que “ocorra naturalmente”, sem criar problemas. Precisamente sobre a tensão que existe entre a “familiaridade” e o caráter “estranho” da mensagem que nos é transmitida pela tradição é que fundamos a tarefa hermenêutica. (*Idem*, 1998, p. 67).

Como aponta Minayo (2000), ao promover um diálogo com a hermenêutica, a dialética de Habermas enfatiza que os sentidos são passíveis de uma compreensão crítica capaz de revelar, na linguagem, significados marcados pelo caráter ideológico das relações de trabalho e poder. Utilizando-se da arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, a busca nos fatos e na linguagem dos sentidos obscuros e controversos, oferece uma crítica sobre os mesmos. Na interação entre a hermenêutica e a dialética, a idéia principal é de que não há observador imparcial e que a linguagem, as relações e práticas sociais, são historicamente condicionadas.

A autora ressalta ainda, que em contraposição a Gadamer, Habermas afirma que a idéia do consenso como algo dado na história, a partir da experiência de diálogo que a humanidade possui, não pode servir de modelo para a ação comunicativa. É necessário reconhecer que há distorções na linguagem, movidas por interesses, que impedem o diálogo e a emancipação humana. O decisivo é colocar a crítica acima do reconhecimento da autoridade, da consciência de finitude, da pré-compreensão que ignora e sufoca a instância crítica. Segundo Minayo,

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o *texto*, a *fala*, o *depoimento*, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse *texto* é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais. (MINAYO, 2000, p. 227-228).

Ainda acerca da complementaridade entre a hermenêutica e a dialética, Stein (STEIN, 1987, apud MINAYO, 1992, p. 227) ressalta que ambas tratam das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, seja da linguagem ou pensamento; partem do pressuposto de que não há condição de imparcialidade para aquele que observa, nem interpretações que não estejam relacionadas aos sujeitos e sua história; são maneiras racionais de expressão do pensamento; procuram expor a base filosófica dos métodos das Ciências Sociais; e possuem relação estreita com a práxis social.

Assim, referenciar esta pesquisa numa abordagem hermenêutica-dialética justifica-se pela busca de um entendimento sobre o discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem, compreendendo-o como historicamente situado, com múltiplas determinações, ressaltando também a predominante importância da linguagem nas relações entre os sujeitos e em suas práticas discursivas e sociais.

2.1 - Abordagem qualitativa da pesquisa

A opção por uma pesquisa qualitativa nesta investigação deu-se, sobretudo, pelas características inerentes a essa forma de abordar a investigação científica e pela pretensão de se propor uma reflexão sobre a complexidade do processo em que se constituiu o discurso sobre a avaliação na rede de ensino do Município de Queimados.

Ao serem utilizados depoimentos, observações, registros, textos, recursos técnicos (como caderno de anotações e gravador), informações coletadas no contato direto com o ambiente e em relatórios referenciados no tratamento quantitativo (realizado pelos órgãos federais) das informações colhidas nos censos e avaliações da educação básica, reafirma-se a opção por não prescindir da utilização de dados qualitativos e quantitativos nas análises. Conforme salienta Gatti,

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois,

sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2002, p. 29).

O estudo realizado apresentou também algumas das características dentre as que são apontadas, por Ludke e André (1986, p.12-13), como básicas às pesquisas qualitativas:

- O ambiente natural como base constitutiva dos dados investigados. Há necessidade de contato direto e com certa continuidade do pesquisador com o campo de estudo.
- A importância do pesquisador, como instrumento, nos procedimentos de observação, seleção, análise e interpretação dos elementos da situação.
- O caráter fundamentalmente descritivo das investigações, dada à natureza complexa ou estritamente particular do objeto em estudo, não cabendo muitas vezes uma análise estritamente quantitativa.
- Ênfase no processo (descrição das situações, dos procedimentos e interações da situação/ sujeito em estudo), buscando-se apreender como este campo dinâmico e complexo adquire suas diversas expressões, seus vários sentidos e valores para todos que o compõem.
- Confronto entre princípios teóricos e conteúdos apreendidos na pesquisa, ou seja, as significações através das quais se dá a compreensão hermenêutica dos fenômenos.
- Natureza indutiva das investigações, nas quais parte-se de questões mais amplas para, durante a pesquisa, enfocar questões mais específicas e particulares.
- O processo investigativo não parte de hipóteses pré-definidas a serem confirmadas ou refutadas, nem de uma linha teórica determinada. Embora o pesquisador parta de pressupostos teóricos iniciais, os elementos que surgem durante a pesquisa (coleta e análise dos dados) é que vão orientar as fundamentações teóricas.

Mesmo baseando-me numa metodologia de pesquisa que conjuga a coleta e a análise interpretativa dos dados como momentos indissociáveis⁸, algumas questões foram tomadas como primeiros focos de análise objetivando favorecer uma melhor compreensão sobre os elementos contextuais: a) que sujeitos participaram

⁸ Por reconhecer que esses procedimentos possibilitam e provocam novos questionamentos, necessidades de outros dados e de embasamento teórico para a interpretação dos fenômenos.

dos processos de formulação das políticas educacionais; b) quais os sentidos dados à ação avaliativa nos textos oficiais; c) quais as possíveis aproximações, contradições, conflitos e tensões nas orientações expressas pelos formuladores das diretrizes para a avaliação; d) que formas de comunicação foram utilizadas para a transmissão da proposta avaliativa à rede de ensino; e) e que ações foram desenvolvidas pelos gestores para a implantação da política de avaliação.

Além das análises relativas aos dados e processos, à descrição e interpretação do contexto histórico e dos conteúdos inter-relacionais que se apresentaram durante a pesquisa, foram anunciadas também as relações e conflitos que se emergiram durante a investigação. Isto se justifica pela crença de que estas situações plenas de conteúdos não expressos ou traduzíveis no produto final da pesquisa, ao serem apresentados, podem ampliar a discussão no campo da complexidade.

As interpretações apresentadas, não intencionaram a confirmação ou rejeição de hipóteses estabelecidas *a priori* sobre o objeto em estudo, mas foram construções interpretativas que ajudam a compreendê-lo melhor em aspectos que se mostraram mais relevantes na análise. Os sentidos e significados construídos na prática social estudada são tratados aqui como mais relevantes que quaisquer generalizações que talvez possam ser feitas.

2.2 - Um estudo de caso

Na educação, a utilização do estudo de caso é muito mais recente do que em pesquisas no campo da sociologia, antropologia, história, psicologia, direito, medicina, etc. Isto pode explicar-se pela discussão que citamos anteriormente acerca dos paradigmas de investigação, como também pela própria diversidade na concepção do que seja a metodologia e a forma de desenvolvê-la.

André (1984, p. 52) apresenta algumas características fundamentais aos estudos de caso que destaque como importantes, tendo em vista a validação de seu uso nesta pesquisa. Diz a autora que os estudos de caso possuem alguns princípios gerais:

- Há uma abertura e predisposição à descoberta. Ainda que o ponto de partida da investigação seja firmado em pressupostos, é constante a atenção aos elementos que não sendo previstos nem pré-estabelecidos, surgem durante a pesquisa. É por meio de todos os dados que se apresentaram e em função deles que a interpretação é realizada.
- A interpretação do contexto é enfatizada, na busca de uma compreensão do objeto o mais abrangente possível.
- A diversidade é um elemento incentivado, na medida em que são apresentados diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista presentes no caso. A proposição do estudo é de se refletir teoricamente sobre estas múltiplas perspectivas.
- A diversidade também se faz presente nas fontes de informação, nos instrumentos de coleta dos dados e na análise. Pode haver ainda o uso da estratégia de triangulação nos métodos, de investigadores e teorias utilizados.
- Possibilita “generalizações naturalísticas⁹”.
- A realidade é apresentada da maneira mais completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes, focalizando-as global e particularmente.
- A apresentação dos dados é realizada através de linguagem e formas diversificadas e acessíveis.

Assim, o que se pode notar como elemento de maior ênfase neste tipo de investigação é o olhar focado na singularidade, na particularidade. André salienta que esta característica *implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada* (idem, p.52).

Tratar desse modo o “caso” como único e particular traz à discussão também a dimensão posta sobre a multiplicidade de leitores e de interpretações naturalísticas

⁹ Para Stake (1983), o que aprendemos com um caso singular apresenta correlações com o que pode encontrar de semelhante ou diferente em outros casos conhecidos. Utilizando-se de uma aprofundada narrativa, o pesquisador oferece condições para que os leitores associem o que foi observado naquele caso a acontecimentos em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “**generalização naturalística**”, conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à **generalização** baseada em amostras consideradas representativas de uma população.

de que se utilizam, colocando em evidência a importância da valorização do conhecimento experiencial e o papel do sujeito no processo de geração desse conhecimento.

Tomando as estratégias e procedimentos pertinentes a esse tipo de pesquisa e considerando-se como implícita na conceituação a questão do aprofundamento sistemático do objeto de estudo, algumas características se revelam:

- a aproximação mais estreita e prolongada do pesquisador com a situação ou objeto da investigação. Neste caminho, persegue-se a posição do pesquisador em disponibilizar as diferentes interpretações que diferentes indivíduos ou grupos revelaram, ou ainda, em possibilitar que diferentes interpretações possam ser inferidas através do relatório;
- explicitação pormenorizada dos procedimentos e metodologia utilizada;
- constante negociação e postura ética - quanto às informações e sujeitos envolvidos – tanto no desenvolvimento da pesquisa, quanto na devolutiva do relatório do estudo.

Na busca da validação e fidedignidade dos resultados apresentados pelo pesquisador, parte-se do pressuposto de que sua interpretação não representa a única forma de compreensão da realidade, concebendo-se que diferenciadas leituras podem ser desenvolvidas e tratadas como significativas.

Em relação à questão da geração de conhecimentos possibilitada pelo estudo de caso, André ressalta o fato de que o processo de compreensão da realidade social, diferentemente de outros tipos de investigação, envolve variados tipos de conhecimento (instituições, sensações, impressões, etc.), não estando restrita aos conhecimentos lógico-formais. Dessa maneira, o estudo de caso permite a manifestação de várias formas de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de interpretações alternativas (*ibidem*, p. 54).

Reconheço também que, na pesquisa desta rede de ensino, as interpretações apresentadas são válidas para o caso em estudo, não sendo possível sua generalização, por exemplo, a outras redes. Não obstante, o conhecimento advindo da realidade aqui estudada e das reflexões desenvolvidas, pode permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. Entendo como Gadamer que,

Pode-se muito bem admitir que todo conhecimento histórico comporta uma aplicação de regularidades empíricas gerais aos problemas concretos com que ele se defronta; contudo, a verdadeira intenção do conhecimento histórico não é explicar um fenômeno concreto como caso particular de uma regra geral, [...] é antes compreender um fenômeno histórico em sua singularidade, em sua unicidade. O que interessa ao conhecimento histórico não é saber como os homens, os povos, os Estados se desenvolvem em geral, mas, ao contrário, como este homem, este povo, este Estado veio a ser o que é; como todas essas coisas puderam acontecer e encontrar-se aí. (GADAMER, 1990, p. 23-24).

Este estudo de caso enfoca o discurso oficial em educação sobre avaliação da aprendizagem, num recorte temporal de 2001 a 2007, situando como ponto de partida, a implantação do sistema de progressão continuada¹⁰ nos três primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental, na rede municipal de Queimados.

2.3 - Percorso metodológico

Para a análise dos contextos relacionados à política pública em educação, os estudos de Ball (1994) sobre o ciclo de políticas propiciam uma compreensão das políticas enquanto “intervenções textuais na prática”. Ao acentuar seu caráter de incompletude e complexidade, o autor ressalta a importância de uma avaliação tanto do impacto distributivo das políticas e propostas existentes, bem como das racionalidades subjacentes a elas, requerendo nessa análise uma compreensão dos textos, discursos, lutas e intenções, dentro de determinados contextos. Contribui também para o entendimento desse processo, ao apresentar uma distinção de política enquanto discurso e enquanto texto.

Como salienta Ball (2006, p.21), analisar uma política como discurso significa debruçar-se sobre o processo de embates de luta por sentido que se dá na formulação da política. Baseando-se em Foucault, interpreta as políticas como discurso, na medida em que, de sua análise podem emergir significados e relações sociais constituintes de subjetividades e relações de poder.

Considerar a política como texto, significa ressaltar as diversas possibilidades de se produzirem intervenções textuais, a partir das quais torna-se possível realizar

¹⁰ Neste momento utilizo o termo tal como apresentado no documento e mais à frente vou discutir conceitualmente a relação entre ciclo e progressão continuada.

leituras múltiplas, devidas à pluralidade dos leitores, bem como às resultantes das influências, intenções e negociações que envolvem o reconhecimento, ou não, de algumas vozes.

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. (BALL, 2006, p.26).

Como modos de entendimento dos processos de implementação das políticas, Ball¹¹ (*apud*. MAINARDES, 2006) aponta cinco contextos a serem examinados nas análises: contexto de influência, o da produção do texto, contexto da prática, o dos resultados/efeitos e o de estratégia política. Destes cinco contextos apresentados pelo autor, os contextos de influência e produção do texto são os focalizados na pesquisa, embora as análises realizadas perpassem os demais contextos, reforçando o caráter interacionista das interpretações.

É o contexto de influência que, geralmente, abrange o que se denomina como o início da política pública e a constituição do discurso base. As definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Determina-se pela atuação dos diversos grupos da sociedade na disputa de interesses e nas influências que definirão as finalidades da política. A legitimidade dos conceitos na formulação do discurso é fruto de apoio e/ou de resistências que envolvem tanto o fluxo¹² de idéias, por meio de redes políticas e sociais, como também o patrocínio e quase imposição de soluções por agências multilaterais¹³.

O contexto de produção dos textos das definições políticas mantém uma associação estreita com o primeiro contexto. Na medida em que estes textos representam a política do poder central propriamente dita, revelam as características presentes quando de sua produção. Essas caracterizações dizem respeito ao

¹¹ BOWE, R.; BALL, S. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

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

¹² Mainardes (2006), citando Ball, destaca que esse fluxo pode se dar pela circulação internacional de idéias, pelo “empréstimo de políticas” e pela “venda” de soluções empreendidas por grupos e indivíduos do mercado político e acadêmico.

¹³ Podem ser citadas como exemplo destas agências: a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, entre outros.

tempo, local, às disputas e aos acordos que demarcam, com freqüência, sua coerência ou contradições.

Este referencial analítico baseado na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball se mostrou apropriado por focalizar, na trajetória da política educacional implantada no município em estudo, a interpretação da dinâmica da construção do discurso oficial em diversos níveis de análise. Este movimento favoreceu a crítica sobre a inter-relação e coexistência desses níveis, uma vez que se configuram através de embates e disputas que se estabelecem (BALL, 2006).

Para um mais amplo entendimento sobre os modos pelos quais as políticas incidem e se estabelecem em diferentes contextos, as análises de Bernstein sobre o discurso pedagógico podem oferecer uma importante contribuição, ao considerar os processos de articulação e re-articulação das políticas educacionais. O autor propõe o enfrentamento de questões relativas à tradução das relações entre os níveis macro e micro, bem como dos processos de produção, reprodução e mudança cultural, com a utilização de uma mesma linguagem¹⁴ (HYPOLITO, 2006).

Segundo Lopes (2002), o discurso pedagógico é definido por Bernstein como não sendo propriamente um discurso, mas um “princípio recontextualizador que se apropria de outros discursos”, criando campos¹⁵ recontextualizadores. As tensões, os conflitos e os acordos entre estes campos são relações que precisam ser consideradas como integrantes do processo de constituição das políticas, sendo visivelmente identificáveis pela não homogeneidade dos discursos e impossibilidade de não-articulação entre os campos.

Utilizou-se, como metodologia complementar para a análise das idéias centrais dos textos, a Análise do Discurso Crítica, segundo Chouliaraki e Fairclough (2003, *apud* RESENDE e RAMALHO, 2006) na qual as noções de discurso e poder são abordadas de maneira crítica. Destaca-se como fator importante para esta análise o uso da linguagem, como forma de prática social, expressa em modos e formas de agir sobre o mundo e sobre outros e em modos de representação. O

¹⁴ Ele identifica três contextos básicos e correlacionados nos sistemas educacionais: o primário de produção do discurso, o secundário de reprodução discursiva e o de recontextualização do discurso.

¹⁵ Bernstein utiliza o conceito de campo de Bourdieu: *conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural, que funciona simultaneamente como instância de inculcação e mercado onde as diferentes competências tomam preço* (Domingos et al, 1986).

discurso é considerado como elemento da prática social, interconectado dialeticamente a outros elementos.

Apoiando-se, principalmente, nos estudos de Foucault (1987, 2001) e de Bakhtin (2003), os autores apresentam o discurso como capaz de possibilitar a criação, o reforço e o confronto de identidades, posições sociais, relações e formas de conhecimentos e crenças. Não o tomam apenas como reprodutor destas, mas como produtor das mesmas, sob diversas formas. Assim, o discurso é compreendido como prática social, ou seja, como um modo de ação historicamente referenciado, que se constitui socialmente, mas que também é constitutivo das identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

A partir dessas noções, apresentam um modelo de análise do discurso, centrada na prática social: a) primeiramente, parte-se de um problema que geralmente está vinculado a relações de poder, naturalização de discursos individuais e distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais; b) em segundo, busca-se identificar os entraves que obstaculizam a superação do problema ou dos elementos da prática social que perpetuam o problema, dificultando a mudança. Para tanto é necessário investigar as conjunturas, a prática em particular e as ordens do discurso; c) em terceiro, busca-se localizar a função exercida pelo problema na prática social e discursiva; d) em quarto, apontam-se os possíveis modos de promoção de mudanças e superação do problema, através das contradições reveladas nas conjunturas; e) e, por último, promove-se uma reflexão sobre a análise, de caráter emancipatório.

Por estes caminhos metodológicos procurei tratar o *corpus* da pesquisa, trazendo à reflexão, alguns fatores apontados na análise do material que se apresentaram como relevantes para a compreensão das práticas discursivas em estudo.

2.4 - O papel da pesquisadora

Contribuindo para as ações gestoras no sistema municipal de ensino do município de Queimados, participei das decisões, das contradições, das dificuldades e dos enfrentamentos teóricos e práticos da implementação das propostas

emanadas da SEMED. Este cotidiano de intervenções e interações tomado “como um múltiplo eixo, identificável enquanto objeto de reflexão, enquanto barômetro de mudanças sociais e enquanto instrumento de tomada de consciência” (PAIS, 2003, p. 97) muito contribuiu para o olhar que hoje tenho como pesquisadora.

Levando em consideração o que aponta Arnaus (1995, p.67) ao dizer que “dependendo da posição que se toma na hora de investigar, metodologia e ética são inseparáveis”, não posso também deixar de ressaltar a importância do meu olhar constante sobre a influência de meus interesses e motivações no processo de pesquisa, dada minha inserção na instituição enquanto sujeito participante dos processos de gestão.

Entendo, conforme alertam Ludke e André (1986, p. 5), que não é possível para mim a posição de neutralidade, uma vez que me encontro “implicada necessariamente nos fenômenos que conheço e nas consequências desse conhecimento”, e os dados e relações apresentados nesta pesquisa não se tornaram conhecidos aleatoriamente. Ao buscá-los e ao me debruçar sobre eles, os questionamentos que levantei basearam-se no conhecimento que possuo sobre o processo que ocorreu ali, da fundamentação teórica e pressuposições que selecionei como norteadoras do estudo. Procurei assim, fugindo da impressão de familiaridade com o objeto e da projeção que minhas concepções poderiam imprimir nas análises, caminhar na ampliação dos contextos de significações que ultrapassassem o conhecimento espontâneo das interpretações.

Isto também me leva a refletir sobre um dos grandes obstáculos encontrado pelos pesquisadores e apontado por Mynaio (2000, p. 197), ao citar o que Bourdieu denomina de “ilusão da transparência” isto é, o perigo da compreensão espontânea como se o real se mostrasse nitidamente ao observador.

Em diversos momentos da pesquisa (escolha do tema, levantamento de hipóteses, coleta e interpretação dos dados), a reflexão sobre o que se apresentou como óbvio e objetivamente construído através de interpretações pré-concebidas, conseqüentes da proximidade e inserção no contexto do objeto de estudo, foi um exercício constante. Apresentou-se como necessária a desnaturalização de preconceitos e a percepção da diversidade, buscando, para além do que meus quadros teóricos me permitiam ver, um estranhamento dessa realidade aparentemente tão familiar.

Compor enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa o cenário cotidiano do espaço/tempo de construção do discurso em análise, coloca para esta pesquisa questões éticas relativas ao acesso de dados e sujeitos, bem como em relação à análise e interpretação dos dados. Estas questões serão colocadas mais adiante.

2.5 - Coleta e análise dos dados

Analisar a construção do discurso oficial, aqui entendido como modos de ação utilizados pela política pública no uso de seus meios discursivos, requereu um olhar focalizado nas estratégias institucionalizadas de informação e ação. Fez-se necessário uma investigação quanto às relações entre linguagem, ação, poder e verdade que podem ser encontradas na política, “na medida em que ela se inscreve em uma prática social, circula em certo espaço público e tem qualquer coisa que ver com relações de poder que aí se instauram”. (CHARAUDEAU, 2006, p.16).

O processo de coleta de dados teve seu início no primeiro semestre de 2006, antecedido por uma autorização dada pelo então Secretário Municipal de Educação para a realização da pesquisa. Além deste contato foram feitos outros, com profissionais da SEMED, Direção e equipes de Unidades Escolares e membros do Conselho Municipal de Educação para apresentar as linhas gerais do estudo e as expectativas quanto aos dados a serem coletados na SEMED.

Os métodos utilizados para a coleta dos dados foram a observação, a entrevista e a análise documental. As observações realizadas e as informações coletadas no campo, os textos transcritos das entrevistas realizadas com atores da política municipal e os documentos elaborados e mantidos pelos organismos públicos responsáveis pelas ações de política pública em educação, formam o *corpus* para a análise do objeto de estudo.

Reafirmando o caráter naturalista (LÜDKE, 1986) das observações, nas quais se pressupõe tanto a existência de uma interação do pesquisador com os participantes, como também a sua realização no contexto natural do fenômeno investigado, é importante colocar que recorri a conhecimentos e experiências pessoais como recursos auxiliares no processo de compreensão e interpretação. Já tendo consolidado um ambiente favorável à observação, por estar inserida no

contexto do fenômeno estudado, minha posição de pesquisadora e principal instrumento de investigação na observação, demarca um caráter participante¹⁶. Minha aproximação prolongada com o contexto certamente suscitou algumas reflexões, e também dificuldades, relacionadas ao envolvimento com a situação, no sentido de poderem causar uma interpretação distorcida ou parcial. Considero, porém, que todas as representações surgidas na pesquisa – minhas e de outros sujeitos – ao serem abarcadas nas análises desenvolvidas, possibilitaram a explanação e o confronto de múltiplas visões e representações sobre o objeto.

Os objetivos do estudo, ancorados em referenciais teóricos dos quais se lançou mão ao longo da pesquisa, foram os determinantes dos conteúdos construídos a partir das observações realizadas. O material coletado nas observações foi anotado em um caderno próprio, que contém registros descritivos e reflexivos. As anotações de campo se centraram mais nos registros que diziam respeito à descrição material, local e das atividades; como também, reflexões metodológicas e esclarecimentos que se fizeram necessários sobre aspectos, relações e outros elementos do fenômeno em estudo.

Em relação à composição do *corpus* de entrevistas e de textos, não houve a determinação prévia da quantidade de informantes, entrevistados ou documentos que seriam coletados, uma vez que, pelo caráter qualitativo da pesquisa, o material para o estudo foi se constituindo conforme as análises iam sendo realizadas.

Tanto as informações colhidas através dos diversos sujeitos atuantes no órgão central, como a seleção destes participantes, caracterizou-se como “intencional”, pois o que determinou a escolha dos sujeitos foi a capacidade de prestar informações acerca do recorte temporal estabelecido no estudo e/ou na relação que mantinham com a questão da avaliação.

Entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como instrumento primordial na coleta dos dados neste estudo. Na escolha dos entrevistados, alguns critérios foram estabelecidos: o envolvimento pessoal com a questão em estudo, caracterizado por proximidade ao ambiente natural do fenômeno; o conhecimento do contexto e circunstâncias que cercaram o foco da investigação; e a disponibilidade para realização da entrevista.

¹⁶ Denzin (1978, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.28), conceitua observação participante como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

Foram realizadas 3 entrevistas individuais, com sujeitos que correspondiam a estes critérios. Outros foram contatados, mas não puderam atender aos três critérios, em especial à disponibilidade para realização da entrevista. Ressalto que os motivos da não disponibilidade não se deveram à questão de vontade ou interesse. Outras dificuldades relacionadas a motivos particulares dos entrevistados e disponibilidade de tempo para atender à pesquisadora, não possibilitaram a conciliação entre a participação na entrevista e o tempo de realização da pesquisa.

Definir o número de entrevistas e quais sujeitos a serem entrevistados, foi uma tomada de decisão que levou em consideração a possibilidade de apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista referente ao regime de verdade¹⁷ daquele grupo em estudo. Mais adiante, ao serem analisadas as entrevistas, serão apresentadas maiores considerações sobre estas implicações referentes à escolha dos sujeitos.

O número de entrevistas realizadas baseou-se também na compreensão, como salientada por Gaskell, de que um grande quantitativo de entrevistas não representa e indica qualidade de pesquisa ou uma interpretação mais ampla da situação. Segundo o autor, podem ser apontadas duas razões para esse entendimento:

Primeiro, há um número limitado de interpelações, ou versões da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais: em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. (GASKELL, 2002, p. 70-71).

Os entrevistados e outros sujeitos que forneceram dados para a pesquisa não foram nomeados neste relatório, optando-se pelo sigilo sobre seus nomes. As pessoas entrevistadas são citadas de maneira genérica, utilizando-se o masculino, de forma a não fornecer indicação sobre os sujeitos. A opção baseou-se na compreensão do foco do estudo centrar-se nas práticas sociais mediadas sim, por

¹⁷ Foucault considera que “cada sociedade tem seu **regime de verdade**, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT, 1989, p.12).

sujeitos de ação, mas não por indivíduos isolados em ação. Suas práticas e discursos são responsivas, dialógicas e mantêm um caráter de rede. Daí a premissa de focalizar as influências, conjunturas, contextos e articulações entre as práticas sociais que se apresentaram, não deixando de abarcar as representações destes sujeitos, relativas a estas práticas e seus elementos.

Após contato com cada um dos entrevistados, foi disponibilizada uma carta de apresentação¹⁸ que indicava a Instituição do programa de pós-graduação ao qual a pesquisa está vinculada, o nome do orientador e tema do estudo, algumas questões a serem tratadas na entrevista e a solicitação de sua ajuda na compreensão daqueles tópicos. Dois entrevistados solicitaram maiores detalhes sobre o que seria abordado na entrevista, ficando acordado que esse material fosse enviado por e-mail antes do encontro. As entrevistas aconteceram em local e horário escolhido pelos entrevistados e todas se realizaram em outro ambiente de trabalho dos sujeitos, não acontecendo, assim, na SEMED. Creio que esse fato facilitou o desenvolvimento da entrevista, na medida em que um ambiente conhecido e que possivelmente não apresentasse elementos não rotineiros, diminuiu a ansiedade e o desconforto inicial da situação de entrevista.

Aceita a solicitação para que as entrevistas fossem gravadas, foram utilizados um gravador K7 (em duas entrevistas) e MP4 (em uma das entrevistas). Sobre a utilização destes recursos, pode-se dizer que o aparelho MP4 proporcionou melhor uso. Apesar de utilizar em duas entrevistas um gravador portátil de dimensões pequenas, ele impôs sempre sua presença, especialmente no momento em que houve a necessária troca de lado da fita. Utilizando o MP4, o tamanho do aparelho (próximos de 10cmX5cm, com 0,5cm de espessura) e a inexistência da necessidade de parada durante a entrevista, facilitam o distanciamento desta presença contínua, demarcadora da vigilância sobre o dito, possibilitando que se estabelecesse mais rapidamente um ambiente de confiança e *rapport* da entrevista. Os tópicos-guia que orientaram as perguntas se referiram à:

- História pessoal na Pedagogia e na Educação.
- História da rede de ensino no município de Queimados.
- Movimento de criação e de atuação do Conselho Municipal de Educação (CME).

¹⁸ Em anexo.

- Contexto da implantação da progressão continuada: motivação; leituras e estudos; pesquisas entre os gestores e outros envolvidos; fundamentação pedagógica e política.
- Como se organizaram e foram pensadas as políticas de educação.
- Visão sobre as políticas de ciclo na atualidade.
- Visão sobre as políticas de avaliação.

Nas três entrevistas, o acesso, a recepção, o acolhimento e o local determinado, tiveram algumas características em comum:

1. Realização em local de atuação profissional atual ligado à educação e ensino, alheio ao espaço da SEMED;
2. Acesso ao entrevistado, mediado por alguém ou instrumento eletrônico;
3. Relação entrevistador/ entrevistado marcada, principalmente no início da entrevista, pela necessidade de expressar posicionamento de autoridade e manutenção de certo distanciamento, visível na disposição espacial escolhida para o encontro. A entrevista foi realizada em uma mesa de trabalho (a exemplo da mesa que tradicionalmente se remete à figura do professor ou do “chefe”), com assentos em posição frontais um ao outro e com cadeiras/assentos diferenciados em tamanho.

Para a delimitação dos textos documentais que seriam investigados, foi realizado um levantamento inicial do material considerado como favorável à análise da configuração do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem ali desenvolvida.

Foram acessados os arquivos do Conselho Municipal de Educação, através da sua secretaria executiva; Atos Oficiais do município que se encontram catalogados na SEMED e os registros de reuniões e visitas de acompanhamento do Setor de Supervisão Escolar. Visando o estudo dos contextos de influência e produção de texto, foram também coletados documentos originados de órgãos públicos estaduais e federais. Os documentos analisados foram selecionados a partir de critérios que se referiam à apresentação de enunciados relativos aos processos de avaliação de aprendizagem e os que se relacionavam com a implantação da proposta de reorganização da rede de ensino em 2001. Dentre os documentos existentes nos arquivos acessados, os selecionados foram os seguintes:

Documentos analisados
<u>Resolução 01/01/SEMECD</u> – Implantação do sistema de progressão continuada na rede municipal
<u>Documentos de registro da avaliação escolar</u> (2001 a 2007): <ul style="list-style-type: none"> * Ficha individual * Relatório de aproveitamento escolar * Relatório descritivo individual * Relatórios de desempenho bimestral das Unidades Escolares * Mapão bimestral do professor para registro dos instrumentos de avaliação
<u>Regimento Escolar</u> (1999/ 2004/ 2007)
<u>Registros de discussões dos professores</u> , referentes aos artigos sobre o Regimento Escolar.
<u>Deliberação 02/99/CME</u> – Aceleração da aprendizagem
<u>Caderno de avaliação</u> – Síntese de palestras e orientações para elaboração de critérios para avaliação da aprendizagem.

Tabela 1 – Documentos analisados na pesquisa

Nas análises, serão apresentados alguns dados que se mostraram importantes na compreensão dos contextos e conjunturas do processo de constituição do discurso oficial, identificando alguns elementos que deram sustentação aos modos de ação ali encontrados, a articulação destes com o discurso e as ordens do discurso que são recorrentes.

As interpretações sobre o material coletado procuraram favorecer a problematização das articulações entre os elementos das práticas sociais daqueles grupos. Ou seja, os sentidos das palavras, os modos de ação no contexto, as relações estabelecidas, as crenças, valores e interesses revelados nos registros das observações, nas transcrições das entrevistas e das análises dos textos foram tratados de forma dialética e emancipatória. As funções assumidas pelo discurso sobre a avaliação da aprendizagem nas práticas sociais e nos momentos dessas práticas, bem como as possibilidades de superação das contradições encontradas, serão discutidas mais adiante.

Todas as entrevistas foram transcritas e à medida que as leituras e releituras foram sendo feitas, as conexões entre as mesmas e as temáticas comuns foram destacadas, produzindo-se uma reflexão crítica sobre os elementos que se

apresentaram como integrantes das práticas discursivas e sociais. À medida que as interpretações foram se dando, a discussão sobre elas foi ampliada através da troca e da reflexão conjunta com a orientadora da pesquisa, outros pesquisadores e profissionais da educação de outros espaços de pesquisa, a fim de que um referencial mais amplo fosse estabelecido.

3. AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas físicas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 1987, p.6)

O estudo das políticas públicas, enquanto objeto de investigação tanto para os sistemas políticos e econômicos, como para os sistemas sociais e educativos, tem sido uma das características nas políticas atuais. Políticas encerram escolhas em um quadro de conflitos de interesses relativos a diferentes questões da vida em sociedade. Hypolito (2006, p.1) considera política como uma economia de poder, um conjunto de práticas realizadas e disputadas, discursos, textos e ação, palavras e fatos, práticas e pretensões. Segundo Rua (1998, p. 232), a política “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”. Assim, a política pode ser vista como uma forma de atividade humana estreitamente ligada ao poder, que se relaciona com a necessidade de convivência de interesses diversos, frequentemente contraditórios, por meio de processos institucionalizados e pacíficos. Entretanto, no estudo das políticas, uma questão que se antecipa como principal característica é a complexidade e diversidade na constituição dos grupos e nas relações entre eles.

Como as relações de poder são desiguais em uma sociedade, o confronto de discursos gera questões que se anunciam desde o processo de elaboração até às consequências da ação governamental. As mediações dos conflitos que se apresentam na gestão dos bens públicos, realizadas pelas políticas públicas, abarcam todo o conjunto das decisões e ações que expressam ou anulam de seu contexto, a referência a elementos que demarcam os efeitos, objetivos, funções e justificativas de determinadas políticas. Em outras palavras, analisar a política pública implica em refletir sobre quais os motivos que levaram, ou não, ao encaminhamento de certas ações, e que estratégias políticas constituíram a sua elaboração. Significa ainda perceber que não são produtos de ações isoladas, mas

um conjunto de decisões agregadas a um conjunto de estratégias para implementação daquelas decisões. Decorrem dos atos, mas também dos “não atos” do enfrentamento de uma questão, num processo que envolve após o momento de consenso, a gestão de programas, planos, diretrizes, princípios, desafios, metas, estratégias de desenvolvimento, objetivos e formas de implementação.

Didaticamente, pode-se demarcar o início do processo de constituição de uma política pública quando é identificada alguma situação que necessite da intervenção governamental. Sabe-se, no entanto, que não são todas as situações que se apresentam como problemas do dia-a-dia, que são levadas em consideração na pauta do governo. As relações que se travam neste cenário passam, necessariamente, pelo fazer político e desvelam as relações de poder e forças através das quais serão garantidas, ou não, as políticas públicas.

As políticas educacionais, compreendidas nestes parâmetros, são também processos pedagógicos, de seleção e produção de cultura, na medida em que na sua constituição estão presentes fatores que remetem à interação entre sujeitos, grupos sociais e concepções de conhecimento.

Procurando estabelecer algumas relações que têm se mostrado presentes em alguns processos sociais mundiais e sua inter-relação com as reformas educacionais, mais especificamente a partir do século XX, influenciando as políticas globais e locais, reporto-me a Ball quando encontra fundamentos para essa posição, a partir da discussão sobre o que ele nomeia de *acordo político do Pós-Estado da Providência*¹⁹. Ressalta o autor que trata-se de um emergente e novo conjunto de relações sociais de governança e, citando Dale (2002), “de novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades”.

¹⁹ Estado de Bem-estar Social ou Estado-providência é um tipo de organização política e econômica no qual o Estado, agente da promoção social e organizador da economia, é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas. Cabe-lhe garantir serviços públicos e proteção à população. Os Estados de Bem-Estar Social desenvolveram-se principalmente na Europa, onde seus princípios foram defendidos pela social-democracia. Esta forma de organização político-social preconiza a concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão, que tem o direito, desde seu nascimento até sua morte, a um conjunto de bens e serviços (educação, assistência médica, auxílio ao desempregado, renda mínima, recursos para criação dos filhos, etc.) que lhe são garantidos, diretamente ou indiretamente pelo Estado, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Numa concepção moderna de Estado-providência, os mercados dirigem as atividades específicas do dia-a-dia da vida econômica, enquanto os governos regulamentam as condições sociais.

Atribui o surgimento dessa nova configuração, às mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, ou do que Cerny (1990) chama de a “arquitetura mutável das políticas”. Cita quatro focos de análise destas relações:

- o primeiro diz respeito às atividades do setor público enquanto Estado Provedor para Estado Regulador, ou Estado Avaliador como denomina Neave (1988), utilizando-se de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permitem dirigir as atividades do setor público “à distância”;
- o segundo foco diz respeito à mudança simultânea, atrelada ao sistema capitalista, na qual os serviços sociais têm sido cada vez mais considerados como uma área promissora em obtenção de lucros, surgindo cada vez mais imposições empresariais no sentido de romper com os limites de regulação do Estado.
- o terceiro, diz respeito ao que Ball chama de “nova economia moral”, que se refere a uma cultura de performatividade competitiva, combinando estratégias de descentralização, fixação de alvos e incentivos, produzindo assim novos perfis institucionais que se expressam como uma combinação de teorias econômicas e práticas industriais. Situando especificamente nas políticas educacionais, Ball chama à atenção ao movimento crescente que tem vinculado o ambiente institucional da escola quanto à sua organização e desempenho, através de sistemas de recompensas e sanções baseados na competição e performatividade;
- por último, o quarto ponto enfoca a mudança da posição de dependência dos sujeitos em relação ao Estado do Bem-Estar para um posicionamento ativo de consumidor.

Ball aponta duas tecnologias políticas que têm sido utilizadas no processo dessas mudanças, indicando algumas relações entre elas: a privatização e a performatividade. Enfatiza que as mudanças são processuais, resultantes de grandes e pequenas ações desenvolvidas e implementadas em cada campo de atividade, transparecendo o caráter contraditório e de fragilidade nos novos papéis, identidades e relações que se estabelecem.

Ratifica sua posição sobre a impossibilidade de se encarar as políticas educacionais somente do ponto de vista do Estado-Nação, já que cada vez mais a educação tem se tornado um assunto de políticas regionais e globais, inserindo-se também no âmbito do comércio internacional.

Ao apresentar sua posição em relação aos quatro focos de análise, Ball amplia sua discussão sobre as políticas. Coloca que, levando-se em consideração os países desenvolvidos, o Estado tem agido no mercado mundial como um “negociante estrategista”, adequando os rumos da economia nacional aos investimentos nos setores econômicos considerados focais e no desenvolvimento de seu capital humano, incluindo-se aí com relevância o setor educacional. O que o autor chama à atenção é que

...cada vez mais as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explicita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. (BALL, 2004, p. 6).

Ampliando sua análise deste contexto global, indica que o Estado tem sofrido influências para que se interesse, responsabilize e arque com custos de uma mão-de-obra qualificada para as demandas da economia internacional. Isto tem exigido do Estado um incremento nos modos de intervenção que se inserem no campo da promoção, apoio e manutenção de um número cada vez maior de atividades sociais e econômicas. Estas intervenções têm envolvido um duplo processo de centralização/descentralização, que interfere pontualmente no papel do Estado e governos locais. Balizando suas argumentações em Cowen (1996), Lingard et al. (1998, p. 84) e Kenway & Bullen (2001, p. 187), Ball apresenta sua posição de que as metas sociais da educação têm sido menosprezadas, ficando cada vez mais sujeitas a pressupostos e prescrições normativas do economicismo, definindo assim o tipo de cultura que a escola é e pode ser, expressando o processo de mudança no qual o capital está “readequando as instituições e pessoas para o lucro”.

Exemplificando sua posição, cita organizações na “Indústria de Serviços Educacionais” (*Education Services Industry*) que atuando associadas a multinacionais e investidores de capital de risco que possuem interesses internacionais diversos e de grande monta, têm oferecido serviços de construção e genéricos de gestão.

Apresenta um cenário de várias regiões do mundo que, não pretendendo ser genéricas em relação à forma e ações desenvolvidas em políticas locais, prenunciam movimentos e tendências globalizadas, ainda que em ritmos e em contextos locais diferenciados. Chama de “**glocalização**” à acomodação de

tendências globais em histórias locais, mecanismo que produz **políticas híbridas** e diversidade política. Ball chama à atenção para a conexão entre estes fenômenos, em particular os que dizem respeito a como regimes políticos nacionais aceitam influências de um governo externo, global, enfatizando a necessidade de focalizar as especificidades, resistências e variações locais, apontando a questão da recontextualização.

Citando Bonal (2003, p. 174), aponta exemplos característicos desta recontextualização, colocando em evidência algumas formas como as peculiaridades nacionais e modos específicos de intervenção do Estado interagem num processo de adoção de uma agenda neoliberal:

- A imposição direta das “condicionalidades” vinculadas aos empréstimos de organismos internacionais, vinculadas a exigências acordadas em relação a ajuste e convergências;
- Também existe o importante trabalho de “consultores” internacionais e de empresários políticos, que defendem e “transmitem” soluções políticas;
- Há ainda redes de políticos de mesma opinião, que se encontram regularmente, como as que se vinculam à “terceira via”²⁰;
- O modo como todas essas ações se conciliam quando se trata de criar um senso comum para a política, um discurso político internacional, o único caminho infalível para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais.

Seguindo esta linha de pensamento e argumentação, são apresentadas neste capítulo algumas interfaces entre políticas públicas e avaliação da aprendizagem e políticas públicas e organização escolar em ciclos. Ao apontar aspectos teóricos e contextuais, são focalizadas as possíveis articulações entre a política educacional da rede de ensino em estudo e os elementos locais/ globais que acabam por configurar o processo de construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem, por considerá-los importantes fatores para a compreensão dos contextos de influência e de elaboração dos textos nesta pesquisa.

²⁰ A **terceira via** é a filosofia de governo que se baseia em princípios como: desregulação, descentralização e poucos impostos. É considerada uma ideologia intermediária entre a social-democracia e o neoliberalismo, sendo “nem de Esquerda nem de Direita” e “além do capitalismo e do comunismo”. Um dos principais defensores e difusores do pensamento da Terceira Via é o sociólogo britânico Anthony Giddens.

3.1 - Avaliação nas políticas educacionais

Aqui, estou também interessado em questões sobre a ontologia da política (...): particularmente, a forma como nós tornamos as políticas encarnadas. Há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto as pessoas que “fazem” as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas. (BALL, 2006, p.26)

A avaliação é uma prática social muito antiga e vem adquirindo diversos sentidos e funções, conforme o tempo e o espaço em que se desenvolve. O que se pretende com esta reflexão é apresentar de forma sumária um pequeno histórico desse percurso, com a finalidade de iluminar a discussão que se travará acerca do objeto deste trabalho.

Se considerarmos o termo avaliação em seu sentido largo, podemos dizer que, desde as sociedades primitivas, há processos avaliativos que servem de parâmetro para tomada de decisões em diversas instâncias sociais. Algumas tribos primitivas submetiam seus jovens a uma série de práticas que testassem seus conhecimentos acerca dos usos e costumes, com a finalidade de inseri-los na vida adulta (SOEIRO e AVELINE, 1982). Há relatos também de que tanto na China, quanto na Grécia antiga, a divisão do trabalho era realizada a partir do resultado de certos exames, que colocavam os indivíduos à prova, para verificar se poderiam cumprir as obrigações inerentes aos postos a serem assumidos (SOBRINHO, 2002).

Para Luzuriaga, quando trata de Platão, a educação está baseada na diferenciação de classes sociais; mas esta não é uma separação fixa, de tipo aristocrático, mas baseada no que consideravam ser o caráter e o talento dos indivíduos. “Assim, se os filhos dos governantes forem incapazes ‘não quer (o deus) que se lhes dispense graça alguma, mas que sejam relegados ao estado conveniente, seja o de artesão, seja o de lavrador” (LUZURIAGA, 1979, p.54). Desde esse período, portanto, é possível dizer que há traços que apontam para o fato de que a avaliação guarda claros elementos de sua função seletiva e de controle social.

Nesse momento, sobretudo no mundo ocidental, no centro da vida social a escola vai afirmando-se com mais intensidade, articulando-se, tanto no seu aspecto

administrativo quanto no cultural. São escolas estatais ou privadas que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e dando-lhes uma instrução básica. Tal instrução vai se configurando principalmente como reforço de uma cultura retórico-literária do bem-falar e do bem escrever, isto é, tem como base a persuasão e a eficácia como eixo. Nesse momento, também o respeito às regras rigidamente colocadas aparece como elemento central na organização das escolas, “que se transformam no tempo e vão desde o *tyasos* (cenáculo de amigos) até o “colégio”, a escola propriamente dita, sobretudo na época helenística” (CAMBI, 1999, p.49).

Ainda em seu sentido largo, no mundo ocidental a avaliação aparece sob diversas formas. Desde os feitos narrados nas grandes epopéias clássicas, em que os heróis atravessam períodos de provação, até as provas eliminatórias para grandes competições esportivas. Todavia, o que nos interessa aqui é ter seu foco voltado para a avaliação no âmbito da escola, sobretudo no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. Nesse sentido, vale lembrar que o estudo sobre essa questão é relativamente recente e a preocupação com a formulação teórica sobre suas bases políticas, filosóficas e epistemológicas é mais recente ainda.

A partir do século 20, desde sua conceituação, seus traços principais, suas funções e os procedimentos a serem adotados para sua consecução, são várias as concepções de avaliação que passam a circular no campo educacional. O que traremos aqui não pretende esgotar o tema, mas trazer alguns elementos que servirão de ponto de partida para situar a questão.

Os estudos científicos mais sistematizados sobre a avaliação da aprendizagem começam a se desenvolver, no início do século, com Robert Thorndike, tendo seu foco na elaboração de testes e medidas educacionais e levando em conta a necessidade de se mensurar as mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação se desenvolve especialmente nos Estados Unidos, nas décadas de 1910 e 1920, provocando visível desenvolvimento na tecnologia de testes padronizados. Tais instrumentos tinham como principal objetivo medir habilidades e aptidões dos alunos, como forma de imprimir produtividade ao processo educativo.

Na década seguinte, os estudos sobre avaliação passam a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a idéia de mensuração por meio de testes padronizados. Cabe destacar, dentre eles, o "Estudo de Oito Anos" -

implantado por Tyler e Smith, que introduziu vários procedimentos de avaliação para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, com vistas ao alcance dos objetivos curriculares (SOUZA, 1991).

A avaliação concebida por Tyler, foi sistematizada gradualmente, ganhando projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado *Basic principles of curriculum and instruction*. Na concepção de Ralph Tyler, o elemento central da avaliação se encontra na determinação da medida em que os objetivos educacionais foram ou não foram alcançados. Essa concepção traz para o processo avaliativo a necessidade de que sejam determinados certos grupos de comportamentos esperados a serem alcançados como resultado da ação educativa. Isso significa a necessidade de que sejam definidos de maneira clara os objetivos comportamentais, identificando as situações que oferecem aos estudantes a condição de expressar esse comportamento esperado.

Nesse caso, igualmente, torna-se necessário que os instrumentos de avaliação sejam construídos com essa finalidade. Nessa linha, a avaliação tem função de identificar os pontos fortes e fracos do programa curricular, identificar necessidades e capacidades dos alunos e identificar os pontos do currículo sobre os quais se devem dar mais atenção. Para dar conseqüência a esse propósito, lança-se mão de observações, questionários, entrevistas, testes ou outro instrumento de coleta dos resultados concretos das atividades dos alunos.

Na mesma direção que a de Tyler, desenvolveram-se inúmeros estudos referentes à avaliação da aprendizagem, conduzidos principalmente na linha do desenvolvimento da teoria de currículo. No Brasil, sua concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser veiculada aos educadores a partir da divulgação de manuais de currículo, como os de Taba (1974), Ragan (1973) e Fleming (1974). Estes autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle sobre seu desenvolvimento. (*Idem*, 1984).

Com características semelhantes a Tyler, Hilda Taba (1974), considera que a educação é um processo que tem como objetivo modificar a conduta dos alunos e a avaliação é o processo para determinar em que consistem tais mudanças e estimá-las com relação aos valores expressos nos objetivos. É, portanto, parte integrante da construção curricular, que em sua visão deve se orientar por etapas bem claramente definidas: o diagnóstico da realidade, a formulação de objetivos, a seleção de

conteúdos, a organização dos conteúdos, a seleção de atividades de aprendizagem, a organização das atividades de aprendizagem e a determinação dos objetivos da avaliação.

Para W. Ragan (1973) o termo avaliação refere-se a um processo de coleta de evidências que retratem as habilidades presentes nas crianças. É um processo que consiste em organizar e interpretar dados que subsidiem a descrição compreensiva sobre a criança, levando em conta os antecedentes de sua experiência educacional. Nesse sentido, a avaliação deve levar em conta os aspectos quantitativos e qualitativos, pois sua função é fornecer aos professores meios de avaliar métodos de ensino, livros didáticos, dentre outros elementos que compõem o contexto educativo; bem como revelar os avanços que o programa escolar está alcançando para a consecução dos objetivos traçados. Desse modo, na concepção do autor, é possível aos professores proporcionar experiências educativas para as quais as crianças estejam prontas e que atendam às suas necessidades. (SOUZA, 1991).

Em linha semelhante de pensamento, R. Fleming (1974) concebe a avaliação como um processo que permite a descrição de padrões de desenvolvimento, num tempo determinado. Desse modo, é possível reunir evidências no sentido de verificar se as mudanças de comportamento ocorreram, isto é, na linha de Tyler, se os objetivos educacionais foram alcançados. Sendo assim, para Fleming, a avaliação contribui para tornar mais claros os objetivos educacionais e facilita o planejamento curricular. Na consecução desse processo avaliativo, lança-se mão de observações, registros de aproveitamento, de conversas, de comentários dos alunos, entrevistas, auto-avaliação, mas também se utilizam testes padronizados e sociogramas.

Michael Scriven (1978) destaca a diferença entre avaliação e mensuração, entendendo que a avaliação tem como objetivo produzir julgamentos. Desse modo, avaliar decorre da coleta e da combinação de dados relativos ao desempenho do estudante. Para tal, torna-se necessário avaliar não somente o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, mas também os próprios objetivos e as demais conseqüências não previstas. Esse procedimento, de caráter metodológico, utiliza-se de um grupo de escalas de critérios que leve à classificação comparativa e à justificação dos instrumentos e coleta de dados, das ponderações e da seleção de critérios.

No entendimento de Daniel Stufflebeam (1978) a avaliação é o processo de coleta de informações necessárias para a produção de julgamentos e para a tomada de decisões. É claro seu caráter processual e seu objetivo de auxiliar o processo de tomada de decisão e de verificação da produtividade. Para o autor, a avaliação não deve ser identificada com medida, pois, embora esta proporcione rigor e precisão à avaliação, é muito limitada e inflexível para satisfazer a amplitude de informações exigidas pela avaliação.

A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue com a divulgação da obra de diversos autores, dentre os quais temos Popham, Bloom, Ebel, Gronlund e Ausubel, representativos do pensamento que tem sido difundido entre os educadores, e que influenciaram inclusive os escritos sobre avaliação produzidos no Brasil.

Popham (1978) considera que a avaliação consiste em apreciações de mérito, relativos ao processo educacional, ou seja, é a atitude de determinar um valor, ou ainda, é o ato de aferir, através de comparação, o resultado observado sobre alguma iniciativa educativa, dentro de um padrão ou critério de aceitabilidade. Nesse sentido, a avaliação não visa apenas mensurar, mas estabelecer um determinado valor. Assim, a função da avaliação é a de julgar o valor de uma iniciativa educacional, de fornecer a base para a tomada de decisões e de melhorar as seqüências de ensino, tendo a comparação e o julgamento como fundamentos. Desse modo, a avaliação passa a exigir uma tecnologia mais sofisticada em relação à elaboração de testes: “a necessidade de construir itens de testes apropriados e de testá-los é altamente valorizada”. (SAUL, 1995, p.30).

Na perspectiva de Bloom, Hastings e Madaus (1983), numa reflexão que influenciou de maneira intensa o pensamento educacional, discorrem sobre algumas dimensões sobre o conceito de avaliação. Os autores acabam por realizar uma síntese sistemática de concepções que circulavam a respeito do assunto, consolidando algumas concepções que passam a ser consideradas como referência na discussão sobre a questão. Na concepção dos autores, temos que a avaliação:

- é um método de coleta e processamento de dados, a serem utilizados na busca pela melhoria do processo ensino aprendizagem;
- deve incluir uma variedade de dados, ampliando aqueles contidos nos tradicionais exames escritos;

- está a serviço do esclarecimento de metas e objetivos educacionais, determinando a medida em que o desenvolvimento do aluno se encontra;
- é um sistema de controle de qualidade do processo ensino-aprendizagem, determinando a eficácia ou não deste processo e indicando que mudanças devem ser introduzidas com a vistas à sua garantia;
- é um instrumento que permite a confirmação, ou não, da eficácia dos procedimentos alternativos a serem adotados para garantir o alcance dos objetivos educacionais traçados;
- é utilizada para estabelecer a classificação dos alunos quanto ao nível de aproveitamento escolar.

Para os autores, por fim, a avaliação é um método, um instrumento; não tendo, portanto, uma finalidade em si mesma. A avaliação deve ser um recurso para se exercer o controle sobre o processo de ensino, com o argumento de que esse controle se garantiria a consecução de seus objetivos.

Ebel, Gronlund e Ausubel, transitam num mesmo campo de idéias acerca do processo avaliativo, conservando traços comuns e apontando para o caráter seletivo, classificatório e instrumental da avaliação. Ebel, no que diz respeito a sua função, considera que a avaliação deve fornecer a todos os agentes relacionados com o processo educativo o conhecimento sobre o sucesso de seus esforços, com o objetivo de dar-lhes condições para tomar as decisões quanto a manutenção, ou não, das práticas pedagógicas adotadas para consecução dos objetivos educacionais. Para Gronlund, a avaliação deve servir ao aperfeiçoamento dos métodos e dos meios de ensino, produzindo informações seguras que permitam a tomada de decisões e realizando reflexões acerca da classificação de técnicas avaliativas. Na mesma linha, Ausubel considera a necessidade de se vigiar a aprendizagem do aluno, de se vigiar a eficácia dos diferentes métodos de ensino e necessidade de que o processo avaliativo forneça informações a serem utilizadas na tomada de decisões que tornem possível o alcance dos objetivos traçados. (SOUZA, 1991).

Muitos desses modelos e princípios avaliativos influenciaram de maneira decisiva a educação no Brasil. Muitos dos pressupostos que fundamentaram essas correntes de pensamento estão associados às concepções que nortearão as políticas brasileiras de avaliação.

Historicamente, as políticas públicas educacionais brasileiras têm exercido uma função reguladora em direção ao que se chama de busca de uma qualidade pautada na classificação e na comparação. Traduzindo-se em mecanismos de seleção e exclusão, contradiz o pressuposto de uma educação como direito, reafirmando nesta lógica o princípio hegemônico de que a avaliação, a competição e a qualidade são conceitos que não podem ser dissociados.

Barreto, em artigo sobre estado da arte relativo à avaliação na educação básica brasileira nos anos noventa, relata a identificação, nestes estudos, das tendências adotadas já em décadas anteriores. Ressalta a influência acentuada da psicologia até os anos 50, destacando a visão individual da educação segundo a qual as diferenças de desempenho eram tomadas como decorrentes de razões biopsicológicas, buscando, assim, através de testes, a mensuração da aprendizagem individual. Nos anos 60 e 70, as teorias do capital humano e do tecnicismo influenciaram o foco da avaliação, deslocando-o para a eficiência e eficácia do trabalho escolar, enfatizando o planejamento e a racionalização do trabalho, passando a avaliação da aprendizagem a basear-se no alcance de objetivos. Nos anos 80, sob influência das teorias crítico-reprodutivistas, o entendimento sobre o processo educacional se amplia, abrangendo a dimensão social. É colocada em debate a reprodução das condições de dominação da sociedade, focalizando o papel contundente da avaliação neste contexto (BARRETO e outros, 2001, p.52).

Afonso também indica como característica predominante nos últimos 20 anos, a necessidade de atender, na produção das políticas, tanto às demandas locais quanto às questões gerais de política educacional global, sugerindo que, mesmo estando as políticas educacionais orientadas para resolução de questões da educação, podem vir a expressar muito das crises econômicas ou de legitimação do Estado (AFONSO, 2005, p. 56).

Discorrendo sobre a elaboração das políticas públicas de administração do Estado e da educação nestas últimas décadas, Sander chama a atenção para o fato de que se pode perceber a influência que têm sofrido da lógica mercadológica, na medida em que

As palavras-chave dessas propostas são: eficiência econômica, competitividade e lucratividade, descentralização e privatização, qualidade total, padrões internacionais e avaliação de desempenho. Seu objetivo

claro é atingir elevados padrões de qualidade institucional e de desenvolvimento humano, para garantir a competitividade na nova sociedade do conhecimento. (...) Os fatos indicam que essa lógica vem condicionando significativamente a produção e utilização do conhecimento que, na expressão de Frigotto (1995), perdeu muito de sua histórica dimensão crítica, para tornar-se um instrumento a serviço de fins pragmáticos e utilitários, desprovidos de validade ética e de relevância política e cultural. (SANDER, 2005, p.131).

Nessa ótica, o cenário mundial tem indicado e direcionado as políticas educativas, demonstrando haver uma forte integração entre política-governo-educação, cada vez mais referendada pelo mercado. Ações voltadas para um estreitamento da inter-relação entre escolarização, emprego, produtividade e comércio têm se centrado na busca: pela melhoria dos resultados escolares que envolvam habilidades e competências relacionadas ao emprego; pela obtenção de um controle mais específico sobre o conteúdo do currículo e sua avaliação; pela redução dos custos da educação para o governo; e por maior envolvimento da comunidade nos processos de regulação, controle e decisão escolar.

Podem-se encontrar, nas políticas públicas de gestão da educação básica no Brasil, reflexos de orientações e mudanças que ocorreram principalmente na década de 90 nos países da América Latina e Caribe. Conforme apresenta Capanema (2004, p. 36), é importante que sejam destacados três aspectos nessa análise:

- a inter-relação entre reforma do Estado e gestão educacional;
- o caráter de proximidade nas tendências nas reformas, encontradas nas bases conceituais e nas semelhanças das ações de propostas para as questões educacionais;
- o sentido da contextualização que foi necessária à implantação da política.

Face o investimento realizado pelo governo brasileiro no planejamento e divulgação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) a partir de 2007, considero importante situar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos no cenário nacional e da América Latina, especialmente no que se refere às relações entre o programa e a avaliação da aprendizagem escolar.

Um dos elementos constitutivos no desenvolvimento das atuais políticas em educação no Brasil, com focos marcadamente específicos em relação à avaliação da aprendizagem, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em

Jontiem, Tailândia, em 1990, por iniciativa da Organização das Nações Unidas (UNESCO)²¹.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento lançado nesta Conferência, são traçados planos e ações para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, destacando-se os compromissos assumidos de universalização da educação básica, melhoria de sua qualidade e a adoção de medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para atingir os objetivos, foi aprovado juntamente à Declaração o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que apontou, entre outros, os seguintes objetivos:

- Formulação, por cada país envolvido, de metas observáveis e mensuráveis para a avaliação objetiva dos progressos durante a década de 90, em consonância com as propostas do documento;
- Adoção de estratégias multissetoriais considerando-se a educação básica como responsabilidade de toda a sociedade, visando parcerias entre empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais e outras instituições junto às autoridades educacionais, educadores e outros trabalhadores da área educacional, na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica. Diz o referido documento:

A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto e, finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade. (Plano de Ação da Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990. Art. 14).

²¹ A UNESCO é uma agência das Nações Unidas criada em 1945, que tem realizado acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos, desenvolvendo uma rede de comunicação que atua como disseminadora das soluções propostas pela agência para os desafios encontrados nas diversas nações. Mantém contato com Ministérios da Educação e outros parceiros em 188 países. O Brasil faz parte do E-9, grupo dos países mais populosos do mundo, nos quais a UNESCO promove ações prioritárias de desenvolvimento no Setor de Educação. Atualmente, a principal diretriz da UNESCO é a Educação para Todos, onde são desenvolvidas ações direcionadas ao fortalecimento da capacidade nacional, acompanhamento técnico, apoio à implementação de políticas nacionais de educação através de diversos projetos, aprimoramento e democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades.

Aos principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), identificados no texto do documento, é colocada a necessidade de operar de “acordo com a decisão de suas instâncias diretoras” no apoio a áreas prioritárias de ação internacional determinadas no texto, adotando medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos (ETP). À UNESCO, responsável pelas questões da educação dentre estas agências, reservou-se a ação prioritária de implementação do Plano de Ação e dos serviços necessários ao fortalecimento de acordos e da cooperação internacionais.

Em 2000, complementando e reafirmando os compromissos assumidos em Jontiem, a Declaração de Dakar confirma a obrigação dos Estados em assegurar que os objetivos e as metas de Jontiem sejam alcançados e mantidos. O texto identifica como marco de ação o compromisso pela ação coletiva, defendendo a formação de amplas parcerias como a maneira mais “eficaz” de alcance desta meta. Para a materialização destas relações de cooperação espera-se que, no âmbito de cada país, através do apoio das agências e instituições regionais e internacionais, sejam implementadas estratégias nos âmbitos internacional, regional e nacional de “monitoramento efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT, incluindo avaliações periódicas”.

Ao longo da década de 90, aconteceram várias conferências e encontros que tiveram também seus compromissos ratificados e acolhidos pela Declaração de Dakar²². Destaca-se também, como movimento importante na análise das orientações tomadas nas políticas públicas em educação no Brasil, o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC)²³ que, tendo início em 1980, apresenta a formulação de metas até 1999.

²² Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).

²³ PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe - Iniciado em 1980 para concluir-se em 1999. Objetivos: assegurar a escolarização de todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 a 10 anos, antes de 1999; eliminar o analfabetismo antes do fim do século XX e desenvolver e ampliar os serviços educacionais para adultos; e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais por meio da realização de reformas educacionais. Componentes transversais do Projeto Principal: (1) equidade, com destaque para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, tais como políticas interculturais bilíngües e a integração de alunos com necessidades especiais ao sistema de ensino regular; e (2) financiamento.

Para consulta e maior compreensão de alguns acordos e compromissos firmados pelo governo brasileiro com parceiros internacionais, podem ser encontrados no site do Ministério de Educação (MEC)²⁴, uma extensa relação e explicação sobre as “atividades de cooperação técnica e financeira” firmadas com diversos países (dentre os quais Estados Unidos, Canadá, Argentina, Inglaterra, França, Espanha e Alemanha) e Organismos Internacionais (como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), dentre outros).

É também registrado ali, que o Ministério da Educação mantém atuação em foros internacionais com o intuito de promover a integração dos países na área educacional (Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros do Mercosul; Conferência de Ministros da Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; Reunião de Ministros da Educação do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral da OEA; Conferência Ibero-americana de Educação; e Cúpula das Américas). Ainda pode-se encontrar neste sítio, o registro de que o Ministério da Educação também dá seguimento às recomendações referentes à educação emanadas das Conferências de Chefes de Estado e de Governo, como no caso da Cúpula das Américas, realizada em Santiago – Chile, em 1998.

Pode-se perceber que essas políticas públicas em educação adotadas pelo Estado brasileiro, encontram-se fortemente infra-estruturadas e estabelecidas sob a ótica do mercado na medida em que encorajam e requerem modos de regulação e controle em consonância com os acordos e parcerias firmados. Essa análise encontra respaldo ao serem confrontados os elementos dessa política (bem como suas ações, formas de financiamento, legislações) e as relações postas entre as instâncias de poder. Acredito que, como aponta Ball (2006, p.13), a *“direção” das possibilidades de financiamento e responsabilização (accountability) relacionadas com a performance*, ratificam essa posição.

O Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) reúne-se a cada 2 anos e é integrado por representantes dos Estados membros da Unesco na América Latina e o Caribe. O Comitê já se reuniu 6 vezes: PROMEDLAC I (México, novembro 1984); PROMEDLAC II (Bogotá, março 1987); PROMEDLAC III (Guatemala, junho 1989); PROMEDLAC IV (Quito, abril 1991); PROMEDLAC V (Santiago, junho 1993); e PROMEDLAC VI (Kingston, maio 1996), PROMEDLAC VII (Cochabamba, Bolívia, 2001).

²⁴ <http://portal.mec.gov.br/ai/index.php>

Neste cenário, o discurso da avaliação escolar, entendida como instrumento capaz de promover a garantia da qualidade, é encontrado também em diversas políticas educacionais pelo mundo - justificando-se pelo contexto de influência-, situando-se como uma ação conseqüente e essencial.

Como o estudo proposto traz na sua gênese investigativa uma política educacional introduzida no sistema municipal, entendo que as questões colocadas em pauta se apresentam como subsídios para a compreensão da construção do discurso sobre avaliação naquele município. Parte-se aqui da visão de que o significado dado à avaliação no âmbito das políticas nacionais em educação reporta à redefinição do papel do Estado, aliada à complexidade dos processos resultantes da inserção de várias instâncias e modos de regulação através dos quais os governantes orientam e direcionam as políticas públicas locais. Estas instâncias e modos de regulação podem se dar, dentre inúmeros fatores, em função da normatização nacional, das forças do mercado ou da demanda local.

Como fator importante neste contexto, pode-se citar o fato de que a descentralização do Estado brasileiro, especificamente relacionada às competências e atribuições de cada esfera de governo no que se refere à educação, afetou a organização interna de poder entre estas esferas e provocou desequilíbrios financeiros em inúmeros municípios. Entre alguns motivos para este desequilíbrio, pode ser citada a incumbência legislativa delegada aos municípios em relação ao atendimento da Educação Infantil, e a ausência de recursos destinados a esta etapa da educação até o ano de 2007²⁵.

Pode-se considerar também que a proposta implantada no município em estudo, abarca referenciais teóricos e da prática avaliativa que se identificam com princípios que vêm norteando as concepções a nível macro em educação, bem como apresenta alguns pressupostos e características de organização escolar que foram alvo de reformas em outras localidades no território nacional. Assim, adota-se nesta pesquisa, o entendimento de que qualquer proposta de mudança educacional, como a de reorganização do ensino praticada no caso investigado, implica na interação e confronto de lógicas referenciadas nas políticas locais e nacionais.

Especificamente em relação à avaliação da aprendizagem, percebem-se neste discurso oficial, marcas da trajetória teórica referente à avaliação da

²⁵ Refiro-me à Lei 9424/96 (sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF) que vigorou até 2007.

aprendizagem por que passou a educação brasileira desde a década de 50. É visível no discurso a concepção de avaliação enquanto mensuração, com ênfase na busca da eficiência.

É possível também se considerar que todo o movimento desencadeado nas décadas de 80 e 90 na educação brasileira, em que foram constantemente colocadas em debate questões sobre o cotidiano escolar que procuravam investigar relações, rituais, silêncios, práticas, etc., influenciou as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem. Isto possibilitou experiências educacionais que, revelando discursos e práticas pedagógicas pretensamente neutras, se mostrassem voltadas à adoção de políticas que se mostrassem comprometidas com a democratização do ensino.

Mais uma vez é importante salientar a centralidade do discurso em relação à avaliação neste contexto, uma vez que os estudos colocavam em destaque a relação entre avaliação do rendimento escolar e suas implicações educacionais e sociais, ressaltando a concepção essencialmente classificatória, de controle e adequação de comportamentos ²⁶.

Muito embora cada sistema de ensino tenha características e peculiaridades que substanciam sua política pedagógica, certos princípios normativos têm fixado concepções de instrução, ensino, aprendizagem, avaliação e educação que têm norteado as ações, dentro de um fazer “comum a todos”, no sistema educacional brasileiro. Assim, alguns aspectos legais que dizem respeito às concepções de avaliação da aprendizagem que estiveram presentes nas leis que regeram a educação brasileira, ampliam a compreensão da avaliação como uma ação referenciada pelos valores da época, sociedade ou classe social.

Para a leitura e a reflexão sobre os conceitos e determinações expressos na legislação, também é necessário levar em conta que os critérios de seleção do padrão desejável são formulados a partir de relações que se inserem em lutas de interesses entre grupos da sociedade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/61) abria a possibilidade de a escola determinar, em seu Regimento, sua organização administrativa, disciplinar e didática; limitava a avaliação a um esquema rígido e

²⁶ As pesquisas de SOUSA(1994), CANDAU; OSWALD (1995) e BARRETO;PINTO (2001a) trazem um mapeamento e análise da produção dos anos 80 e 90.

único para todo o território nacional²⁷. Referia-se à avaliação como apuração do rendimento escolar, do aproveitamento e buscava retratar os resultados alcançados através de exames e provas.

Refletindo sobre o conceito usado por Luckesi (2001, p. 17) quando nomeia de “pedagogia do exame” a ação pedagógica firmada em provas e testes, com foco na promoção do aluno, nos resultados das provas e exames e nos índices percentuais de promoção e retenção, podemos perceber que, desde a década de 60, este tem sido o modelo adotado.

Com a posterior fixação de normas específicas para o então ensino de 1º e 2º graus através da Lei no. 5.692/71, ficou estabelecido que a verificação do rendimento escolar, competência agora dos estabelecimentos de ensino, compreenderia a avaliação do rendimento e a apuração da assiduidade, atendendo ao que fosse prescrito no Regimento Escolar. A menção de algumas ações avaliativas, que passaram a se constituir práticas freqüentes nos diversos arranjos organizativos dos sistemas de ensino no país, já era encontrada nesta legislação. No texto são apresentados também alguns princípios relativos a ações pedagógicas referentes à avaliação contínua e cumulativa²⁸, à aceleração de estudos²⁹, ao avanço nos cursos e nas séries³⁰ e à recuperação de estudos³¹.

²⁷ Lei 4.024/61 - Art. 39 – A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, assegurados ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§2º - Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada por professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização de autoridade competente.

²⁸ Lei 5692/71 - Art. 14 - §1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso seja exigida.

²⁹ Lei 5692/71 - Art. 9º – Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

³⁰ Lei 5692/71 - Art. 14 – § 4º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

³¹ Lei 5692/71 - Art.11 - § 1º - Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente...

Art.14 - § 2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

A Lei no. 9.394/96 aborda a questão do processo avaliativo já no artigo 9º, onde são encontradas algumas incumbências da União³² quanto à avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental em todo o país, buscando a definição de prioridades no alcance da qualidade do ensino.

Enfatiza ainda, em seu artigo 12, inciso V, o direito de o aluno aprender ressaltando a necessidade de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Destaca também, como incumbência dos docentes, no artigo 13, inciso IV, o estabelecimento de “estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

Quanto à verificação do rendimento escolar, encontramos no inciso V do Art. 24 que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos aos do período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Para entender melhor o caminho percorrido em relação à conceituação da avaliação da aprendizagem nesta legislação e suas funções, é importante citar que sua homologação, ocorrida na década de 90, se inscreve em um período da realidade brasileira de pós-ditadura e afirmação do processo de democratização. Este processo desencadeou mudanças nos campos político, social e econômico,

§ 3º - O aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

³² Lei 9394/96 – No inciso V há referência ao dever de “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. Salieta-se neste inciso o reconhecimento da necessidade de qualidade técnica dos dados acessíveis, uma função de análise crítica e política demonstrando ser um instrumento essencial de diagnóstico e prognóstico. No inciso VI, o compromisso com o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. No inciso VIII focaliza-se o “processo nacional de avaliação das instituições de educação superior”.

sob a influência de um texto constitucional que expressava o desejo de construção de um

...Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias... (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, preâmbulo).

Barreto (2001, p. 54) enfatiza que os estudos também apontam, a partir dos anos 80, o esforço de uma compreensão multidisciplinar sobre a temática, procurando dar conta da concepção de homem, sociedade e educação, uma vez que dessas concepções decorrem as de avaliação. Cita como freqüente a preocupação com o esboço de um novo modelo de avaliação, que se apresentasse como desejável e convergente com as diversas correntes teóricas, possuindo um enfoque prioritariamente qualitativo e contextualizador.

Questionamentos acerca da função da avaliação passaram a ser mais constantes, sob uma vertente social, redimensionando o papel da avaliação enquanto instrumento dialético e a serviço da transformação social. *Considerando-se então a avaliação como prática pedagógica representativa de um modelo social, repensar e sua função tornou-se fundamental.* (LUCKESI, 2001, p. 41).

Encontram-se, atualmente, diversos autores (Afonso (2005), Esteban (2001), Fernandes (2003, 2007, 2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001), Luckesi (2001), Perrenoud (1999), Saul (2000), Vasconcellos (1998), Sacristàn (2000) e Zabala (1998), entre outros) que têm lançado diferenciados olhares sobre a prática avaliativa, colaborando assim para que se amplie a discussão sobre os sentidos e funções da avaliação escolar.

A partir destas correntes de pensamento, cada vez mais tem se firmado o entendimento de que a rediscussão do sentido da avaliação é um movimento mais complexo do que a reconstrução das práticas avaliativas, posto que cada vez mais se impõe a necessidade de construir uma escola de qualidade para todos. Uma vez que, em nossa sociedade, credita-se uma direta relação entre sucesso/fracasso escolar e determinação social, a avaliação tem se configurado como um elemento importante da dinâmica de inclusão, e exclusão, escolar e social. Sendo

referenciada pelos valores da época, sociedade ou classe social, os padrões desejáveis são construídos a partir de interesses, aspirações, projetos e ideais de grupos socialmente definidos. Ou seja, os padrões reproduzem o caráter ideológico dos objetivos educacionais de determinado sistema. (Perrenoud,1999).

Em uma sociedade que considere como necessária a (re)construção de uma escola de qualidade, é preciso concebê-la aberta aos diferentes discursos e lógicas sociais, com uma atitude de reflexão sobre a avaliação. De acordo com Esteban,

A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado. O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimento socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética. (ESTEBAN, 2001, p.8).

Cada vez mais, as políticas globais têm vinculado ensino/aprendizagem e avaliação a idéias de homogeneidade, linearidade e previsibilidade, ressaltando nas práticas avaliativas a classificação, o controle e a seleção. Tomar posição por outro caminho político/teórico e conseqüentemente dar outro rumo à avaliação praticada, possivelmente é uma ação não decorrente de determinações legais ou administrativas. Esta mudança na práxis avaliativa prenuncia uma conscientização acerca da ação avaliativa que se realiza e as concepções que embasam esta prática. Requer também a percepção e o enfrentamento sobre quais paradigmas de aprendizagem, educação, homem e sociedade se adotam nestas práticas.

3.2 - Sobre a organização escolar: progressão continuada e ciclos.

A idéia de que os alunos não sejam sempre retidos de um ano para o outro e tenham mais tempo para aprender não é original do Brasil, nem nova. A idéia básica de ciclos perpassa a história da educação no país e pode ser encontrada desde as

primeiras regulamentações da estrutura escolar brasileira. Barreto e Sousa (2005) apontam nas legislações da educação nacional o termo ciclo como denominação para etapas de escolarização³³, como idéia subjacente ao sistema de avanços progressivos na trajetória escolar³⁴ e como uma das formas de organização do tempo escolar³⁵.

Na legislação educacional brasileira, já na LDBEN 4024/61³⁶, a organização do ensino em ciclos foi adotada na estrutura escolar do ensino médio no país na qual, após o ensino primário cuja duração era de quatro anos, seguia-se o ensino médio que era composto por dois ciclos: o ginásial (de quatro séries anuais) e o colegial (de três). É interessante frisar que o uso da terminologia ciclos para indicar diferentes etapas de escolaridade, relacionava-se, nesta Lei, com um modo de organização da escola vinculado ao regime seriado. Na Lei 5692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, não encontramos referência aos ciclos, mas há uma abertura para novas possibilidades de organização da escola ao prever junto ao regime seriado, os avanços progressivos³⁷ na escolarização.

³³ A Lei 4.024/61 organizava a estrutura escolar em ensino primário com duração de quatro anos, seguido do ensino médio dividido em dois ciclos: o ginásial (quatro séries) e o colegial (três séries).

³⁴ O Parecer nº 360/74 regulamenta a idéia contida na Lei 5692/71 sobre regime de avanços progressivos no qual não havia reprovação e os alunos poderiam ser agrupados por idade e aproveitamento.

³⁵ Na Lei 9394/96 os ciclos aparecem indicados no artigo 23, dentre um rol de possibilidades de organização da educação básica.

³⁶ LDBEN 4024/61:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em **dois ciclos**, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em **cada ciclo** haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries **do 1º ciclo** será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na **primeira série do 1º ciclo** dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha **onze anos completos** ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do **ciclo colegial**, será exigida conclusão do **ciclo ginásial** ou equivalente.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de **conclusão de séries e ciclos** e diplomas de conclusão de cursos. (Grifo meu).

³⁷ LEI 5692/71 - Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam **avanços progressivos** dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (Grifo meu).

Respaldados pela legislação atual³⁸, que oportuniza uma diversidade de organização no ensino, alguns sistemas públicos implementaram diferenciadas experiências de desserialização, entre elas a adoção de ciclos (de formação e de aprendizagem) e progressão continuada, como propostas que buscavam outra alternativa para a organização escolar.

Sabendo-se ser a escola uma construção histórica, que atende a fins sociais específicos, já que é instituição social, é certo não encontrarmos a neutralidade neste espaço. Desde seu aparecimento, a escola foi ajustando seus tempos e espaços à sua finalidade social, constituindo-se historicamente em conformidade com os paradigmas vigentes na sociedade. Pode-se encontrar na escola elementos que evidenciam a origem histórico-social dos conflitos que se desencadeiam no seu interior, posto que se remetem à sua adequação a fatores extra muros que determinam e definem a organização de seus espaços e tempos. Interessa-nos neste momento, ressaltar algumas reflexões sobre as possibilidades de organização do processo educativo denominadas por “progressão continuada” e “ciclos”.

Por trás das nomeações dadas às formas de organização do ensino (ciclos, níveis, etapas, séries, etc.) e formas organizativas do sistema de avaliação (progressão continuada, avanços progressivos, promoção automática), encontra-se uma rede de relações, práticas e concepções, geralmente não reveladas. Conforme salienta Fernandes, nesta rede de relações encontra-se inserido o debate sobre a organização da escolaridade em ciclos e a temática da não reprovação dos alunos, enfatizando a necessidade de alguns esclarecimentos históricos, políticos e conceituais sobre ciclo e progressão continuada, uma vez que estas questões “embora se encontrem, são distintas”. (FERNANDES, 2004, p. 1).

Procurando estabelecer essa diferenciação, Fernandes (2004) identifica os ciclos como uma forma de organização temporal da escolaridade que traz implicações não apenas para as práticas avaliativas da aprendizagem, mas também influencia a forma de organização do conhecimento escolar, as relações professor/aluno, família/escola, e a cultura escolar. Ressalta que os ciclos fundamentam-se em teorias que concebem a aprendizagem dos sujeitos como não

³⁸ LDBEN 9394/96 Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

linear, com ritmos e tempos diferenciados e não decorrente apenas de estímulos externos.

Quanto à progressão continuada, Fernandes diz tratar-se da forma como os alunos são promovidos (aprovados/reprovados), e que se fundamenta no pressuposto de que todos os alunos têm capacidade de aprender, não devendo haver rupturas e interrupções anuais no seu processo educativo.

Além da abordagem e diferenciação conceitual, Fernandes ainda apresenta a importância de se olhar para este tema do ponto de vista histórico como uma maneira de evitar outros equívocos. Relacionando as experiências de ciclo e progressão continuada a processos organizativos relacionados a gestões preocupadas com a melhoria do acesso e permanência dos alunos na escola, identifica estas iniciativas, já presentes na educação brasileira há aproximadamente 5 décadas, como construções historicamente diferenciadas e que se justificam também pelo contexto político-social de cada comunidade. Confirma sua posição comentando que

...a construção dos ciclos data ainda das décadas de 60/70 no Brasil e têm um crescimento nos anos 80 para as séries iniciais do Ensino Fundamental (os Ciclos Básicos de Alfabetização), tendo se ampliado para as demais séries ao longo dos anos 90. essa construção histórica foi tecida por educadores especialistas, professores que participaram de congressos, fóruns e não somente por técnicos de secretarias de educação. A forma como a experiência aconteceu em cada região do país foi diferenciada e fez parte da construção histórica e das condições de produção de cada comunidade educativa. (FERNANDES, 2004, p. 1).

Diversos estudos (Barreto e Mitulis, 2001, 2004; Mainardes, 2007; Fernandes, 2000, 2003) têm apresentado uma retrospectiva histórica sobre as iniciativas de implantação de ciclos em diversos sistemas de ensino no país.

Pensar na historicidade dos ciclos, além de levantar o debate sobre a reordenação dos tempos e espaços da escola, revela também uma diversidade de entendimentos sobre o que sejam ciclos. Sobre isso, Alavarse comenta:

Evidentemente, o estabelecimento de um conceito não consiste em mera formalização ou apresentação de um enunciado, mas sim de um processo histórico de construção de sentido. Sentido que, por outro lado, se define no confronto com outros sentidos já estabelecidos ou por se estabelecer. (ALAVARSE, 2002, p.129).

Barreto e Mitrulis (2001, 2004) destacam os movimentos ocorridos no país a partir da década de 50 que, baseados em argumentos de natureza social, política e econômica, discutiram a retenção escolar que apresentava índices bastante elevados, trazendo preocupações que se relacionavam primeiramente com o orçamento público, mas também traziam preocupações sobre necessidades sociais, interesses e características das crianças. Registram ainda, as primeiras experiências de correção do fluxo escolar nas décadas de 1960 e 1970 realizadas em alguns sistemas públicos, nas modalidades de progressão automática, níveis de ensino e avanços progressivos.

Identificam o início dos anos 80, como o período em que ocorre a ampliação do debate sobre avaliação que, deslocando-se da dimensão isolada no rendimento do aluno, passa a assumir uma visão que integrava as análises de vários campos do conhecimento sobre as condições de oferta do ensino. Ressaltam também que durante o período de transição democrática, nesta década, os motivos de ordem política colocaram em lugar de destaque a função social da escola, muito mais do que uma nova formulação do conceito de ciclo. As medidas introduzidas, principalmente por governos estaduais das regiões Sudeste e Sul, que propunham o Ciclo Básico de Alfabetização, ensejavam reestruturações dos sistemas escolares visando à redemocratização do ensino, procurando atender à demanda da clientela que apresentava grande diferenciação do ponto de vista social, cultural e econômico.

Fernandes (2003) destaca que essas experiências tiveram a perspectiva de “promover a alfabetização para todas as crianças dos setores populares da população do país e reverter a cultura da repetência já incorporada à cultura da escola, nas primeiras séries do ensino fundamental”. Sobre as propostas, a autora afirma que se pode entender como concepções teóricas comuns aos Ciclos Básicos de Alfabetização implantados naquela década, que o processo de alfabetização era compreendido como uma construção gradual dos conhecimentos, própria a cada indivíduo:

O processo ensino-aprendizagem deveria ser contínuo e sem retrocessos e desenvolver-se através de metodologia que contemplasse esses princípios, e a avaliação deveria ser também um processo contínuo, exigindo que o planejamento do professor fosse pautado nas avaliações dos diferentes estágios de seus alunos. Para se trabalhar a partir desses pressupostos, uma série de medidas foram tomadas para a implantação do Ciclo Básico,

como turmas heterogêneas e arrumadas pelas idades dos alunos, planejamentos intra e entre séries, trabalhos diversificados em sala de aula, relatórios referentes à aprendizagem dos alunos e não mais apenas fichas bimestrais, programas de formação de professores que promovessem o estudo de teorias de ponta da psicolingüística, sociolingüística e psicologia. (FERNANDES, 2003, p. 91-92).

A autora também aponta que, a partir das experiências do Ciclo Básico de Alfabetização é que começam a ser implantados, com maior freqüência, os sistemas de avaliação baseados em propostas de “não-reprovação” (Idem, 1997, p.88). E, citando Candau & Oswald (1995), ressalta a ênfase colocada, a partir de então, nas pesquisas que se debruçaram sobre as temáticas da avaliação, organização do tempo escolar e competência do professor como fatores de grande influência no fracasso escolar e elevada repetência dos alunos nos primeiros anos de escolaridade.

Complementando o percurso histórico sobre as implementações das propostas de ciclo, destacam-se a criação dos ciclos de formação que abrangeram o ensino fundamental completo, nas propostas político pedagógicas autodenominadas radicais nos anos de 1990³⁹, reafirmando a compreensão de que cada proposta de governo sobre os ciclos, se mostrou redefinida de maneira própria, face à leitura do momento histórico-social, do ideário pedagógico e contexto educacional.

A rediscussão do sentido da avaliação apresentou-se como um movimento no qual não se tornou possível apenas a indicação/redefinição de práticas avaliativas, já que, cada vez mais, a avaliação firmou-se como um elemento importante na dinâmica de inclusão e exclusão, escolar e social.

Nas discussões ocorridas em eventos nacionais e internacionais, ocorridas na década de 50, uma das questões prioritárias na pauta dos encontros era a retenção escolar, pondo em evidência a preocupação com a avaliação escolar. Em 1956, na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima, sob o patrocínio da Organização dos Estados Americanos (OEA), foram sugeridas algumas ações por educadores que, a convite da UNESCO, haviam desenvolvido uma pesquisa sobre reprovação escolar, na América Latina. Foi indicada, inclusive pela delegação brasileira, a adoção da promoção por idades, a exemplo de outros países. Estas orientações juntamente a outras determinações de caráter

³⁹ São exemplos destas experiências, a Escola Plural (Belo Horizonte) e a Escola Cidadã (Porto Alegre).

pedagógico, foram ratificadas pelo governo brasileiro, através do Parecer Nº. 360/74 do Conselho Federal de Educação (CFE).

Buscando-se as bases para uma definição do sistema de progressão continuada, podemos encontrá-las na conceituação dada aos avanços progressivos, neste documento. Ali, os avanços progressivos são colocados como possibilidades para o aluno caminhar de acordo com suas capacidades, sem estar “preso” a quantitativo de anos/séries, não existindo também o mecanismo de reprovação:

...adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola. (Brasil, 1974, item I).

Por aliar este entendimento sobre a progressão na escolaridade e o que prevê a LDBEN 9394/96 nos §§ 1º e 2º do seu artigo 32⁴⁰, alguns autores associam a progressão continuada ao regime seriado. Sobre esta questão, ao colocar em contraposição os ciclos e a progressão continuada frente à lógica de tempo escolar seriado, Alavarse pondera que a:

...progressão continuada – que, aliás, é associada, via LDB, ao regime seriado, [...] se desenvolveu como uma concepção que, entre outros traços, centra-se no combate aos resultados de reprovação extremamente elevados, sendo que estas reprovações se fazem acompanhar da decisão de obrigar o aluno a repetir o ano no qual foi considerado com aproveitamento insuficiente. A progressão automática, independentemente das prescrições de reforço e recuperação, representa em última instância negar a possibilidade de que o percurso do aluno seja truncado pelas decisões de reprovação. [...]

Em relação aos ciclos, embora sem uma definição clara do que seriam, fica sugerido que estariam pautados em contraste com a seriação. No mínimo, depreende-se que teriam como característica uma segmentação do ensino fundamental em períodos superiores aos anuais, típicos da seriação. Outra questão é quanto à decisão sobre progressão continuada quando da adoção de ciclos. (ALAVARSE, 2002, p. 105 e 107).

⁴⁰ LDBEN 9394/96 - Art. 32.

§ 1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em **ciclos**.

§ 2º - Os estabelecimentos que utilizam **progressão regular por série** podem adotar no ensino fundamental o regime de **progressão continuada**, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Grifo meu).

Mainardes também explicita seu entendimento sobre a questão ao relatar que na revisão de literatura realizada por ele sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, que abrangeu o período de 1987 a 2004, pode constatar que:

A não distinção entre experiências de ciclos [de formação e de aprendizagem] e o regime de progressão continuada dificultam a compreensão mais aprofundada de ambas as políticas. [...] essas duas políticas constituem as versões progressista e conservadora do discurso da política. (MAINARDES, 2006, p. 19).

Barreto e Sousa (2004) complementam esse raciocínio sobre a vinculação das experiências de progressão continuada à lógica da seriação, ao dizerem que na educação brasileira, a idéia de ciclos em diversos sistemas educativos esteve associada a propostas de progressão continuada, avanços progressivos, promoção automática, na busca de uma outra organização escolar que não fosse seriada⁴¹. Destacam que muitos dos ciclos implementados no Brasil tenderam a ser uma medida intermediária entre a seriação e a promoção automática, por não abrigarem em sua concepção a possibilidade de aceitar que os alunos apresentassem desempenhos diferenciados, esperando-se, portanto, que ao final do período compreendido pelo ciclo todos apresentassem o mesmo nível de conhecimentos. Acrescentam como consequência a esta concepção, que

Quase todas as propostas de introdução dos ciclos, até meados dos anos 90, mantiveram a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo e que muitas ainda a mantêm até os dias atuais, porque partem do pressuposto de que se trata de dar mais tempo a certos alunos para que logrem aprender. (BARRETO e SOUSA, 2004, p. 8).

Muito embora as bases legais da progressão continuada, já citadas neste texto⁴², apontem para uma desseriação, seus pressupostos estão firmados na lógica seriada, com uma centralidade na avaliação. Essa ênfase no processo avaliativo se dá pela não possibilidade de retenção entre os anos letivos,

⁴¹ Das experiências de ensino não-seriado, destacam-se, dentre outras: a organização do ensino primário em níveis na rede estadual do Estado de São Paulo (1968 a 1972); o Sistema de Avanços Progressivos na rede estadual do Estado de Santa Catarina (1970 a 1984); o Bloco Único na rede estadual do Estado do Rio de Janeiro (1979 a 1984); o Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (englobando 1ª e 2ª séries entre 1984 e 1997), em Minas Gerais (a partir de 1985), Paraná e Goiás (a partir de 1988); a organização do ensino em ciclos na rede municipal da cidade de Niterói, abrangendo os nove anos do ensino fundamental (a partir de 1999).

⁴² Parecer nº. 360/74 do Conselho Federal de Educação (CFE).

requerendo uma reconsideração sobre os tempos e práticas avaliativas. Esse olhar para o processo avaliativo, não tem caráter transformador de sentidos, na medida em que acontece uma ruptura dessa progressão, seja nos períodos escolares de dois, três, quatro ou cinco anos de escolaridade, para que o aluno continue a cursar o ensino fundamental em regime seriado ou em outro(s) período(s) de progressão continuada. Como também, porque a lógica da progressão continuada objetiva o alcance de todos, a determinados objetivos traçados para o final do período estipulado em que se pode “progredir” continuamente.

Mesmo a avaliação merecendo algum destaque na progressão continuada, o currículo não sofre alterações nem na forma de organização, nem nas práticas. Assim, a questão da centralidade da avaliação na progressão continuada pode traduzir-se como uma intenção de reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um “ciclo” e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças, numa tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo. (FREITAS, 2003).

Barreto e Sousa (2004) indicam como representantes de concepções conservadoras de organização escolar, as séries e os ciclos de aprendizagem, na medida em que nestas formas de organização, não se alteram as bases do trabalho escolar, mantendo-se a reprovação, ainda que camuflada no interior do ciclo (pela infreqüência) ou ao final do ciclo (pelo não alcance dos objetivos e competências traçados). Há uma menção explícita à seriação como referente básica da estrutura curricular, mesmo que o período de tempo considerado não tenha vinculação direta com o ano letivo.

Como representantes de propostas consideradas inovadoras e progressistas, como nomeou Mainardes, estão os ciclos de desenvolvimento humano e ciclos de formação⁴³, entre outros, nos quais a concepção ultrapassa a preocupação com a regularização do fluxo escolar, produzindo mudanças não só na organização do trabalho pedagógico consolidando-se, especialmente, pelo propósito de oferecimento de uma educação popular e democrática. São estes os traços apontados como caracterizadores destas propostas:

⁴³ Escola Plural de Belo Horizonte e Escola Cidadã de Porto Alegre, respectivamente.

- A assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima;
- Forte ênfase no trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar na formulação e implementação do projeto político-pedagógico da escola;
- Nova relação com o conhecimento, em que o conteúdo escolar estabeleça uma relação mais dialógica e integradora entre o saber sistematizado e as vivências do aluno;
- Especial empenho na superação do regime seriado e suas conseqüências em relação à retenção e ao agravamento da seletividade escolar. (Idem, 2004, p. 11).

Assim, como Freitas (2004), considera-se neste estudo que tanto a progressão continuada como os ciclos, enquanto propostas, correspondem a visões diferenciadas de mundo. Freitas coloca sua posição da seguinte maneira:

Com o intuito de demarcar inicialmente nosso entendimento do que seja “ciclo”, gostaríamos de diferenciar, a partir dos exemplos já citados (Belo Horizonte e São Paulo), duas formulações que são correntemente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo: trata-se da diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. Como veremos, a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental - destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.). Uma e outras têm seus problemas, mas são concepções diferenciadas; chamaremos de ciclo apenas experiências como a primeira, reservando para a segunda seu nome correto: progressão continuada. [...] portanto, progressão continuada não será considerada uma proposta ciclada. (FREITAS, 2003, p.9).

...ambas as concepções padecem de alguns problemas comuns e de outros específicos, e têm lastro em políticas públicas diferenciadas. Entretanto, enquanto a progressão continuada já estava na agenda liberal desde que ela se apropriou do lema “Educação para Todos” no início da década de 90, os ciclos foram inseridos em nossa realidade mais freqüentemente a partir de uma perspectiva crítico social. (Idem, 2004, p. 7).

Entende-se, portanto, como estes autores, que os usos que a escola tem feito dos seus tempos e espaços são marcados pela contradição e repletos de tensão. Ao optar pela organização escolar em ciclos ou em progressão continuada (ou outra qualquer), as concepções e finalidades educacionais estão aí refletidas, reveladas. Possivelmente, não de maneira clara, consciente a todos os sujeitos envolvidos, mas, marcado pela complexidade, o caminho escolhido/imposto à escola vai se construindo pelas interações, articulações e recontextualizações do discurso pedagógico.

Neste trabalho, a organização do ensino no município de Queimados será denominada “Ciclo de Progressão Continuada” por se configurar uma reestruturação da forma avaliativa e da organização do ensino, caracterizada por um ciclo de agrupamento dos três primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental, nos quais acontece a progressão continuada. A dupla nomeação registrada no documento de implantação ressalta a vinculação com a desserialização, mas não rompe com a lógica de agrupar séries com a finalidade de garantir a permanência do aluno na escola. Demarca-se assim também, o fato de que esse formato escolar não se apresenta como uma experiência de sistema ciclado tal como conceitua Freitas. Na perspectiva desse autor, a escola ciclada toma como pressuposto a redefinição dos seus tempos e espaços, numa perspectiva crítico-social.

4. O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE QUEIMADOS/RJ

...fazemos ciência – e sobretudo sociologia – tanto em função de nossa própria formação quanto contra ela. E só a História pode nos desvencilhar da História. (Bourdieu, 2003. p. 6).

No sentido mais comum e cotidiano da formulação de diretrizes e propostas de políticas públicas, é esperada certa relação com os anseios da comunidade a que se destinam, expressando-os. Entende-se, desse modo, que uma política pública deva estar atenta à proposição de respostas às necessidades que vão se apresentando na construção histórica daquele grupo social.

Pressupõe-se que uma política educacional, a exemplo de outras, num sistema democrático, mantenha um diálogo com os movimentos que estarão direta ou indiretamente ligados às conseqüentes proposições, existindo certa coerência epistemológica entre estas e as conseqüentes legislações. Apresentando uma inter-relação entre as intenções da legislação e as concepções que lhe dão sustentabilidade, as políticas devem então se basear em motivos que reafirmem os pressupostos que fundamentaram as escolhas e estratégias efetivadas.

As ações decorrentes da política pública são entendidas aqui como “ação social”, portadoras de significados e aspectos intersubjetivos e simbólicos, compreendidas como singulares em razão da sua historicidade. Há que se ressaltar a tendência adotada nesta pesquisa de não imprimir um olhar baseado apenas na descrição das ações e interações sociais ou que busque compreender uma dinâmica organizativa objetiva e intencional nestas ações, por se acreditar que não dariam conta da complexidade em que se dão essas práticas sociais.

Dessa forma, ao investigar o processo por que passou a rede de ensino em Queimados, procurou-se compreendê-lo em suas ações, significados e intencionalidades, explícitos ou não. As condições estruturantes são aqui consideradas de forma dialética, como promotoras das práticas sociais dos sujeitos, mas também, produto destas práticas.

Pode-se dizer que Queimados vivenciou um governo de “continuidade”, desde a emancipação até 2004, com um único gestor na educação. A trajetória da

Secretaria Municipal de Educação⁴⁴ (SEMED) pensada organicamente de forma a gerir diversos setores, construiu naquele percurso de 12 anos uma interação, com a rede escolar, baseada em ações que notadamente privilegiaram a autoridade, a centralização e a inspeção, muito embora tenham sido criados, durante este período, alguns mecanismos de participação e co-gestão.

Podem ser citados como exemplos destas iniciativas de incentivo à autonomia e à gestão participativa que ali foram instauradas e institucionalizadas: a criação de uma Lei Municipal para eleição de Diretores de escolas; a criação do Sistema Municipal de Educação; a formação do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle do FUNDEF (hoje FUNDEB); a formação de Conselhos Escolares e a construção do Regimento Interno das escolas da rede municipal. Cada um dos órgãos e documentos citados aponta para uma diversidade de relações e possibilidades que podem ser encaradas como “engrenagens” constituintes de todo o processo sócio-histórico e sociocultural dessa rede de ensino.

Sendo instaurado desde 1997 o Conselho Municipal de Educação, algumas normas complementares para o sistema de ensino foram sendo elaboradas, procurando cumprir o estabelecido na legislação federal acerca de suas competências⁴⁵, demarcando, inclusive, a não opção de integração com o sistema estadual para a composição de um sistema único de educação básica. Com a homologação da Lei Municipal Nº. 411/99, instituiu-se o Sistema Municipal de Ensino, possibilitando ao município a autonomia em relação à organização e manutenção das suas escolas, praticando políticas relativas às suas necessidades.

⁴⁴ SEMED - A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Queimados foi desmembrada em 2002, passando a denominar-se a partir de então SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). Em janeiro de 2007, novo desmembramento foi realizado, criando-se a Secretaria Municipal de Cultura, passando assim a adotar a nomenclatura de SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

⁴⁵ LDBEN, 9394/96, Art. 11- Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O início de 2005 se inscreve neste município com mudanças na base governamental, respaldadas por uma parcela significativa da população. A Secretaria Municipal de Educação sofre alterações em seu quadro, havendo modificações nos cargos de Secretário e Diretores dos Departamentos de Educação e de Cultura. Conjugo a estes fatos, o de que, ao final daquele ano, as escolas passariam por processo eleitoral para escolha de Diretores⁴⁶, o que disseminou uma preocupação quanto ao desejo, por parte da Câmara Municipal, de revogação da Lei que instituiu a eleição. Houve rumores quanto à indicação de Diretores alheios ao quadro funcional. A SEMED passa então a enfrentar modos de intervenção na gestão das políticas públicas não comuns à experiência anterior (que não concebia interferências de caráter político-partidário divergentes das implementadas pela gestão central - aqui entendida como de estreita correlação entre SEMED e governo municipal).

Não pretendo fazer aqui uma análise exaustiva de modos de interpretação dessas intenções político-administrativas, da visibilidade dos códigos instituídos, das estruturas formais e não formais, das normas e regras, e da cotidianidade que passou a delinear a dinâmica gestonária desta rede. Porém, percebe-se que nos processos decorrentes dos modos decisórios, das mediações e ações exercidas pela/na escola e além dela, uma questão se tornou recorrente na tessitura do processo educacional: as relações entre o discurso oficial, os elementos teóricos e a prática pedagógica realizada nas escolas.

As mudanças que ocorreram na organização escolar desde 2001, com a implantação de um novo modo organizativo na rede escolar, agrupando os três anos iniciais do Ensino Fundamental, passando a se constituir de nove anos de escolaridade, colocaram em evidência diversas questões que se mostraram recorrentes em muitos relatórios, entrevistas e visitas de acompanhamento às Unidades Escolares. Os questionamentos focalizavam, freqüentemente, a gestão escolar e as interações com a escola na condução do processo administrativo-pedagógico.

Desta rede de relações, focaliza-se, nesta investigação, a construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem, neste sistema de ensino, a partir da implantação do ciclo de progressão continuada. Pressupõe-se que os contextos

⁴⁶ Desde 1995, após a homologação da Lei Municipal Nº. 187, há processo eletivo para Diretores das escolas municipais, a cada dois anos.

de influência e de produção dos textos se apresentam como fatores condicionantes para os fundamentos e concepções teóricas que, de forma declarada ou não, sustentam e servem de embasamento para este discurso, considerando, inclusive, as influências recebidas por meio da formação profissional/acadêmica dos sujeitos sociais envolvidos no processo e das políticas nacionais e internacionais.

Ao apresentar um resgate histórico do processo de implantação e implementação do 1º ciclo de progressão continuada como etapa inicial de um Ensino Fundamental seriado - demarcado pelas diversas regulamentações e “normatizações” referentes ao processo avaliativo - e suas articulações com elementos de política pública, objetiva-se contribuir para a compreensão dos elementos contextuais do discurso oficial que ali foi adotado.

As características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades inscritas nos processos de interação entre os agentes, as concepções teóricas e as práticas de política pública são tomadas como elementos convergentes da ação social, não sendo assim possível analisar uma parte sem referência ao todo, nem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento.

Assim, diante da complexidade e pluralidade desses processos, se tornou importante apresentar um panorama do contexto das realidades municipais da Baixada Fluminense, incluindo a emancipação de Queimados (antes pertencente ao município de Nova Iguaçu) e, em particular, as políticas educacionais que ali foram propostas.

4.1 - O contexto sócio-histórico do município

A partir de 1565, após a fundação da cidade do Rio de Janeiro, várias sesmarias⁴⁷ foram distribuídas na área da Baía de Guanabara. Uma vez que algumas condições que dificultavam a penetração nas terras além do litoral haviam

⁴⁷ Sesmaria – Instrumento legal português referente à distribuição de terras visando o estímulo à produção. Com a chegada ao Brasil dos capitães-donatários, titulares das capitanias hereditárias, a distribuição de terras passou a ser uma prioridade, já que garantiria a instalação do cultivo açucareiro na colônia. O sistema sesmarial perdurou no Brasil até 17 de julho de 1822, quando a Resolução 76, atribuída a José Bonifácio de Andrade e Silva, pôs termo a este regime de apropriação de terras.

sido afastadas⁴⁸ e os rios se instalaram como um caminho viável para esta incursão, surgiram pequenas povoações, engenhos de açúcar e igrejas a partir dos quais se originaram muitos municípios.

As bacias dos rios Meriti, Sarapui, Iguaçú, Inhomirim, Estrela e Magé foram as primeiras a serem ocupadas. Em suas margens nascem os portos de embarque. Bastante movimentados com a presença de tropeiros e de embarcações que subiam e desciam levando mercadorias da Europa para os engenhos e destes com seus produtos para a cidade do Rio de Janeiro, além dos excedentes para o Reino. Os próprios portos eram transformados em importantes celeiros. (IPAHB⁴⁹, 2008).

Foi na Fazenda São Bento, cuja atividade econômica se baseava tanto na produção de farinha de mandioca como na fabricação de tijolos, que se pode demarcar o início do Vale do Rio Iguassu. O rio Iguaçú⁵⁰ localiza-se no estado do Rio de Janeiro, com nascente na Serra do Tinguá. Alcançando uma extensão de 43km, deságua na Baía da Guanabara. Foi fundamental no desenvolvimento da região da Baixada Fluminense, especialmente para a criação da cidade de Nova Iguaçu.

Àquela época, as regiões começavam a alcançar determinada importância diante do poder eclesiástico e governamental, à medida que também possuíam capelas e igrejas em seu território. Deste pequeno núcleo passavam a surgir aldeias, freguesias, vilas e mais tarde cidades.

⁴⁸ Dentre outros acontecimentos, após a fundação da Cidade do Rio de Janeiro em 1565, ocorre a expulsão dos Franceses e o conseqüente aniquilamento dos índios Tupinambás. Desde o estabelecimento do Governo-Geral em 1549, era constante a captura de índios para que servissem de mão-de-obra escrava nos engenhos e na edificação de prédios e igrejas nas cidades. Nesse período houve intensos e forçados deslocamentos de índios de outras regiões para o litoral. Cabe esclarecer que os conflitos com os indígenas envolviam tanto distintas visões sobre os índios, quanto a disputa sobre a posse do seu trabalho. As “guerras justas” para captura dos índios tinham sua legislação baseada num imaginário difuso sobre práticas indígenas consideradas bárbaras e hostis. Este imaginário era sempre fomentado quando favorável à defesa dos interesses econômicos dos colonos.

⁴⁹ Instituto de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais da Baixada Fluminense (IPAHB) - Resumo histórico da Baixada Fluminense. <http://www.ipahb.com.br/sintesehist.php> - Acesso em 16/03/2008.

⁵⁰ O Porto de Iguaçú, que se localizava nesse rio, foi o segundo em importância no estado, especialmente entre 1830 e 1860. Exportava-se principalmente café, feijão, farinha e tapioca, além de outros produtos produzidos pelos municípios de Nova Iguaçu, Vassouras, Valença e Paraíba do Sul. O Estado de Minas Gerais também utilizava o porto, que ficava no final da Estrada Real do Comércio. Com o tempo, o rio Iguaçú perdeu sua importância estratégica, tendo como um dos principais fatores a criação da Estrada de Ferro Dom Pedro II (atual Estrada de Ferro Central do Brasil).

Com a elevação da povoação de Iguassu à categoria de vila, Vila de Iguassu é considerada a primeira grande cidade da Baixada Fluminense⁵¹. Sob sua administração se encontravam seis freguesias⁵², das quais se originaram importantes distritos que mais tarde vieram a se transformar em cidades: Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim, Nossa Senhora do Pilar, Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu, Santo Antonio de Jacutinga (futura Nova Iguaçu), São João de Meriti e Nossa Senhora da Conceição do Marapicu (que daria origem à cidade de Queimados), compreendendo uma das maiores áreas em extensão da província de Rio de Janeiro, com aproximadamente 1300 Km².

Desde sua formação, as mudanças sempre estiveram presentes na vida da cidade de Iguassu, até mesmo no seu nascimento oficial: em menos de três anos o município foi criado, extinto, desmembrado e restaurado por diferentes leis – tudo entre janeiro de 1833 e dezembro de 1836. Ao ser restaurado, porém, Iguassu ficou sem uma parte do território inicial – a Freguesia de Inhomirim – inaugurando as sucessivas perdas territoriais que a Nova Iguaçu viria a sofrer mais tarde.

Seguindo as transformações que o mundo passava a conhecer, a primeira ferrovia foi inaugurada no Brasil. Depois de experimentar ao barco a vapor, chega a locomotiva sobre trilhos. Esta mudança foi marcante para a área urbana da Baixada Fluminense uma vez que, para atravessá-la em um percurso retilíneo, foram necessárias várias modificações na geografia da região.

Para o processo de ocupação humana a chegada da ferrovia foi essencial porque, além dos rios, não havia estradas - mas somente caminhos pelos quais passavam carroças e outros transportes realizados com animais. A ferrovia passou a ser então um importante meio de transporte de passageiros e mercadorias. A população começou a ocupar as margens das ferrovias, principalmente das estações de parada.

⁵¹ O termo Baixada Fluminense identifica-se mais com *uma conotação política que física* e refere-se a onze municípios do estado do Rio de Janeiro: Magé, Nova Iguaçu e os que deles se emanciparam – Guapimirim, Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Mesquita, Queimados e Japeri, além de Paracambi que alguns não incluem na Baixada Fluminense. (TEIXEIRA, 2005, p. 10).

⁵² Segundo TEIXEIRA (*idem*, p.43), freguesia era uma povoação sob o ponto de vista eclesiástico. A palavra originou-se do vocábulo *freguês* (paroquiano de uma determinada igreja). Assim, freguesia era, originalmente, o conjunto de paroquianos. A administração colonial (e depois a imperial) tomou da área eclesiástica o termo, realizando os assentamentos civis (nascimento, casamento, morte) nos livros da freguesia. Qualquer população era conhecida como freguesia se ali houvesse uma igreja matriz. Para tornar-se cidade era necessário, oficialmente, ser elevada à categoria de vila.

Ao final do século XIX, Iguassu passa por uma mudança radical: com a virada do progresso da beira dos rios para junto aos trilhos das estradas de ferro, a sede do município é transferida de Iguassu para o arraial de Maxambomba, em 1891.

Após o declínio da agricultura da cana-de-açúcar, a cultura da laranja passou a ser a mais importante para o município. Vinda de São Gonçalo, a laranja encontrou solo ideal em Nova Iguaçu. Apenas para citar um exemplo, todo o bairro da Posse era, antigamente, uma grande fazenda produtora de laranjas. Praticamente toda a produção de laranjas era exportada, trazendo para o município um grande desenvolvimento econômico. A exportação começou a ocorrer na última década do século XIX, juntamente com o desmatamento (lenha e carvão, madeiras de lei).

Somente em meados de 1916 é que a nova cidade passou a ser chamada de Nova Iguaçu. A grafia do nome da cidade só mudou para Iguaçu tempos depois, após reformas ortográficas da língua portuguesa.

Durante as décadas de 30 a 50, a citricultura em Nova Iguaçu alcançou seu desenvolvimento máximo. Nesse período, a cidade de Nova Iguaçu era chamada de “Cidade Perfume” porque as laranjeiras, em floração, perfumavam todo o roteiro das ferrovias. Acontece que, havendo a interrupção do transporte marítimo durante a Segunda Guerra Mundial, a exportação das laranjas não pode mais ser realizada. Os frutos apodreceram nos pés e a citricultura foi abandonada. As áreas que eram ocupadas por laranjais começaram a ser loteadas e novos bairros surgiram.

Antes de iniciar seu processo de industrialização, Nova Iguaçu era conhecida como uma *cidade-dormitório*⁵³ pois, o crescimento populacional, a impossibilidade de absorção de toda essa mão-de-obra na região, além dos poucos investimentos em infra-estrutura urbana, já que a cidade acabara de sair de um período dedicado apenas à citricultura, levou a população a buscar trabalho em outras regiões.

A partir da “crise da laranja”, Nova Iguaçu passou a se concentrar num processo de industrialização, já que se encontrava em região privilegiada quanto ao escoamento da produção, principalmente através da BR-116 (Rodovia Presidente Dutra). Foi a vez então da indústria e o comércio crescentes garantirem nova riqueza ao município. Com a facilidade encontrada nessa época para compra de vastos terrenos a preços bastante baixos e mão-de-obra barata, Nova Iguaçu

⁵³ Designação dada aos municípios cuja maior parte da população trabalha em outra cidade (no caso em questão, a cidade do Rio de Janeiro).

passou, então, a contar com um significativo parque industrial e uma grande atividade comercial.

Com o crescimento da população do Rio de Janeiro e a relativa facilidade de deslocamento possibilitado pela ferrovia, levaram à crescente expansão urbana no município de Nova Iguaçu. Houve uma grande explosão demográfica a partir da década de 40, crescendo a pressão pelo desmembramento de certas áreas do município.

Assim, são citadas as crises impostas pela Segunda Guerra Mundial, a explosão demográfica ocorrida na Baixada Fluminense e no Rio de Janeiro, no século XX, e as disputas entre forças políticas locais, como fatores que propiciaram as mudanças que deram ao município a configuração que possui hoje. O crescimento populacional e as disputas políticas, atuando em conjunto, levaram ao fracionamento do território.

Nova Iguaçu perdeu a partir de então, sucessivamente, partes importantes de seu território com a emancipação de Duque de Caxias (que englobava São João de Meriti), Nilópolis, Belford Roxo e Queimados, Japeri e, por fim, Mesquita.

O primeiro desmembramento ocorreu em dezembro de 1943, quando foi sancionada a emancipação de Duque de Caxias. São João de Meriti também integrava esse novo município.

Em 1947 foi a vez de Nilópolis se emancipar, no mesmo ano em que São João se separou de Caxias. Mesmo com as emancipações dos anos 40, Nova Iguaçu tornou-se ao longo dos anos uma das principais cidades do estado, tanto em população quanto em geração de renda. Contudo, as emancipações que mais marcaram a economia de Nova Iguaçu foram as ocorridas no início dos anos 90.

Em 1990, houve a emancipação de Belford Roxo (segundo menor distrito, porém um dos mais populosos), seguido por Queimados (no qual estava localizado o Pólo Industrial de Nova Iguaçu que passou a ser administrado pelo novo município).

No ano seguinte, foi a vez de Japeri. Em 1999, Mesquita, distrito de apenas 36 km², também se emancipou, tendo sua primeira eleição para prefeito no em 2000.



Figura 2 – Região que integrava o município de Nova Iguaçu/RJ e municípios que dele se emanciparam – <http://www.turisbaixada.com.br/municipios.htm>

A colonização e a ocupação das terras que hoje compõem o município de Queimados têm similaridades com a história das terras de Iguassú, pois possuem as mesmas identidades culturais uma vez que, segundo Abreu (1994), "seus habitantes, desde os primórdios da colonização, se acham intimamente ligados pelos hábitos e envoltos por iguais sentimentos de regionalidade, crença e labor".

A mais antiga referência a Queimados está ligada a um "*Pouso de Queimados*"⁵⁴ sugerindo que de um entroncamento de estradas na qual se instalou um pouso, origina-se o que viria a ser a cidade. No entanto o nome dado à cidade tem diversas versões.

Queimados tem sua origem na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, confirmada por Alvará de 4 de Fevereiro de 1759. Era de propriedade do Conde de Aljesur, que foi posteriormente vendida à família Guinle, conservando as 200 braças de terra ao seu redor, como propriedade da Paróquia. Onde nasceu o povoado que era centro de transações comerciais dos produtos das plantações das fazendas circunvizinhas, provavelmente surgindo uma feira, ergueu-se um arraial,

⁵⁴ Pousos eram locais de paradas de tropeiros. As estradas não ofereciam condições para transporte em carruagens ou carroças e o percurso era feito em tropas de muares, pelos brejos, rios e montanhas. A parada para descanso, alimentação e pernoite era uma necessidade atendida pelos pousos. (TEIXEIRA, 2005, p.78).

com população migrada de outras regiões, fenômeno que era comum na história dos povoamentos do Brasil colonial, ou seja, a formação de aglomerados humanos ao redor de um ponto de referência comercial e fonte de trabalho.

Uma capela erigida, em 1832, pelo casal Manuel Pereira Ramos e sua mulher, Helena de Andrade Souto Maior Rendon, e que dera ascensão à Freguesia, constituiu o ponto de partida para o crescimento e desenvolvimento de Queimados. Em 1833, já correspondia a um Distrito Eclesiástico, que era subordinado à Câmara da Cidade do Rio de Janeiro, representado por um Intendente que ficava na Vila de Iguassú. Até 1911, Marapicu era sede do Distrito, foi então transferida para Queimados, graças ao seu desenvolvimento alcançado, assim permanecendo até 1919, quando se restabeleceu a sede em Marapicu. Entretanto, em janeiro de 1924, foi transferida, em definitivo, a sede para a localidade de Queimados.

Após várias lutas⁵⁵, o processo de Emancipação de Queimados sai vitorioso em plebiscito de 25 de Novembro de 1990, promulgado através da Lei nº 1.773 de 21 de dezembro de 1990, desmembrando-se assim do Município de Nova Iguaçu. Sua primeira eleição ocorreu em 03 de Outubro de 1992, tomando posse o Primeiro Prefeito, Dr. Jorge César Pereira da Cunha, em 1º de Janeiro de 1993.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵⁶, Queimados possui uma área de 77 km², onde estão situados 115 bairros, e compõe-se de zona urbana e rural com uma população em torno de 130.000 habitantes.

4.2 - A constituição da rede municipal de ensino

Assim como em outros setores de atividade pública exercida nesse município, a Educação herdou da cidade de Nova Iguaçu os seus funcionários, sob regime estatutário, já que o edital para o 1º concurso público municipal para a Educação⁵⁷ só foi lançado em dezembro de 1993.

⁵⁵ TEIXEIRA, 2005; TORRES, 2004; PRADO, 2000.

⁵⁶ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php> - Acesso em 16/03/2008.

⁵⁷ Os cargos foram: Professor II de 1ª à 4ª série, Professor II de Educação Física (formação de 2º grau para docência em turmas de 1ª à 4ª série) e Professor I (Ciências, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português).

Sobre as condições da Educação municipal à época da emancipação, diz Jorge César Pereira da Cunha, primeiro prefeito da cidade (*In* TEIXEIRA, 2005, p. 165):

A situação do município de Queimados na área do ensino público encontrava-se em péssimas condições, com poucos professores e com baixos salários, poucas escolas e em péssimo estado de conservação, poucas crianças matriculadas (cerca de 3.500), sem uniformes, subnutridas...

Através da Secretaria Municipal de Educação, Desporto, Cultura e Lazer, realizamos uma “revolução” na educação queimadense... Construíram-se e reformaram-se inúmeras escolas.

Dentre as escolas construídas durante o nosso mandato, podem-se citar a **E. M. Maria Corágio Pereira Xanchão** (Jardim da Fonte), a **E. M. José Anastácio Rodrigues** (Fazendinha), a **E. M. Nelson Carneiro** (Três Fontes); dentre as escolas reformadas, podem-se citar a **E. M. Scintilla Exel** (Belmonte), a **E. M. Leopoldo Machado** (Vila Nascente), a **E. M. Luis de Camões** (Bairro Luis de Camões), a **E. M. Cledon Cavalcante** (Copacabana), a **E. M. Waldick Cunegundes Pereira** (santa Rosa), a **E. M. Doutor Francisco Manuel Brandão** (Tricampeão), a **E. M. Anna Maria dos Santos Perobelli** (Paraíso), a **E. M. Eloy Dias Teixeira** (Campo da Banha), a **E. M. Diva Teixeira Martins** (Pedreira), a E. M. Eloy Teixeira (São Roque, atual **E. M. Vereador Carlos Pereira Neto**), a E. M. Carlos Pereira Neto (Estrada Conde de Algezur, atual **E. M. Monteiro Lobato**), a **E. M. Tiradentes** (Inconfidência) e a **E. M. Oscar Weinschenk** (Fanchém). Pode-se citar ainda, a implantação da **E. M. Metodista**, no centro de Queimados, a implantação da **E. M. Batista**, na Igreja Batista do bairro da Ponte Preta e a transferência da **E. M. Allan Kardec** do centro do município para o antigo Educandário Moreira Cavalcante, situado na Vila do Tinguá.

... No nosso governo foi realizado o primeiro concurso público para o magistério de Queimados. (*grifo meu*).

Durante as gestões que se sucederam (do prefeito Azair Ramos, que cumpriu dois mandatos eletivos na função de prefeito – 1997 a 2004), foram realizados outros empreendimentos no setor da educação municipal, podendo-se citar a construção da escola Metodista (que até 2004 funcionou no prédio da Igreja Metodista), do Teatro Escola Professora Marlice Pereira da Cunha e de quadras poli esportivas em diversas escolas.

Atualmente, a rede municipal é constituída por 27 escolas com o seguinte atendimento:

Município de Queimados		
Código INEP	Escola	Atendimento
33061955	E.M. Allan Kardec	Anos Iniciais ⁵⁸
33061963	E.M. Batista	Anos Iniciais
33061980	E.M. Dr. Cledon Cavalcanti	Educação Infantil ⁵⁹ e Anos Iniciais
33061998	E.M. Dr. Francisco Manoel Brandão	Educação Infantil e Anos Iniciais
33061882	E.M. Elói Dias Teixeira	Educação Infantil e Anos Iniciais
33062021	E.M. José Anastácio Rodrigues	Educação Infantil e Anos Iniciais
33141746	E.M. José Bittencourt de Oliveira	Educação Infantil
33062056	E.M. Luiz de Camões	Educação Infantil e Anos Iniciais
33097089	E.M. Metodista de Queimados	Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial
33062145	E.M. Monteiro Lobato	Educação Infantil e Anos Iniciais
33062064	E.M. Oscar Weinschenck	Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA AI ⁶⁰
33132011	E.M. Pr. Arsênio Gonçalves	Educação Infantil e Anos Iniciais
33132020	E.M. Paulo Freire	Anos Iniciais
33127557	E.M. Primeira Igreja Batista	Anos Iniciais
33062099	E.M. Prof ^a Anna Maria dos Santos Perobelli	Anos Iniciais
33062129	E.M. Prof ^a Diva Teixeira Martins	Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA AI
33127549	E.M. Prof. Joaquim de Freitas	Educação Infantil e Anos Iniciais
33062102	E.M. Prof. Leopoldo Machado	Anos Iniciais, Anos Finais e EJA AF ⁶¹
33093970	E M Prof ^a Maria Corágio Pereira Xanchão	Anos Iniciais
33062110	E.M. Prof ^a Scintilla Exel	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA AI e EJA AF
33145520	E.M. Prof. Ubirajara Ferreira	Anos Iniciais
33117993	E.M. São José	Anos Iniciais
33061947	E.M. Santo Expedito	Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais
33113300	E.M. Senador Nelson Carneiro	Anos Iniciais e EJA AI
33062137	E.M. Tiradentes	Anos Iniciais
33062013	E.M. Vereador Carlos Pereira Neto	Anos Iniciais, Educação Especial e EJA AI
33062153	E.M. Waldick Cunegundes Pereira	Educação Infantil e Anos Iniciais

Tabela 2: Relação de escolas e atendimento no município em 2008.

⁵⁸ Ensino Fundamental: Anos Iniciais – 1º ao 5º ano de escolaridade.
Anos Finais – 6º ao 9º de escolaridade.

⁵⁹ O atendimento na Educação Infantil refere-se ao Pré-escolar.

⁶⁰ EJA AI – Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁶¹ EJA AF – Educação de Jovens e Adultos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tendo como base os dados disponíveis no INEP e na SEMED⁶² sobre as matrículas e número de escolas da rede municipal, estão registrados na Tabela 3 o quantitativo anual das matrículas realizadas nos últimos dez anos (1997 a 2007), acrescidos das informações sobre o quantitativo de escolas.

Município de Queimados / RJ Ensino Fundamental – Regular e EJA				
Ano	Matrícula inicial	% Crescimento de matrículas	Número de escolas	% Crescimento do número de escolas
1997	8.648	-	18	-
1998	10.165	20,04%	20	1,1%
1999	11.455	12,69%	22	1,0%
2000	12.543	9,49%	24	0,8%
2001	13.478	7,45%	26	0,8%
2002	13.482	0,03%	26	0%
2003	13.423	- 0,04%	27	0%
2004	13.477	0,04%	27	0%
2005	14.259	5,0%	27	0%
2006	13.906	- 2,47%	27	0%
2007	13.665	- 1,73%	27	0%

Tabela 3: Matrícula inicial, quantitativo de escolas e índices de crescimento das variáveis.

Na Tabela 4 são apresentados índices de rendimento escolar relacionados à reprovação, bem como os percentuais relativos às distorções idade/ série e idade/ conclusão do Ensino Fundamental, nos anos de 1999 a 2007. Alguns dados não se encontram disponíveis no site do INEP e por isso não estão registrados aqui.

⁶² Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> - Acesso em 15/05/2008; Setor de Estatística da SEMED.

Município de Queimados / RJ Ensino Fundamental – Regular e EJA				
Ano	% de Reprovação	Distorção Idade / Série	Distorção Idade / Conclusão	Idade Mediana de Conclusão
1997	*	*	*	*
1998	*	*	36,8%	15
1999	23,5%	50%	62,5%	16
2000	22,7%	50%	55,6%	16
2001	14,2%	44,2%	62,5%	16
2002	16,9%	39,1%	81,8%	16
2003	14,6%	34,2%	78%	15
2004	15,5%	33,3%	81,3%	16
2005	12,4%	33,1%	86,6%	17
2006	14,4%	31%	*	*
2007	*	*	*	*

Tabela 4: Fluxo Escolar. * Dados não disponibilizados.

Os dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo IBGE⁶³ sobre a educação básica municipal, em 2007, apontam para um total aproximado de 27,6 mil matrículas no Ensino Fundamental, sendo 13.082 em escolas municipais; e 1,7 mil alunos, na Educação Infantil, estando 583 em escolas municipais. Esse quantitativo de 13.665 matrículas iniciais, da rede municipal, ficou assim distribuído em 2007⁶⁴:

Matrícula Inicial do Ensino Fundamental Município de Queimados - 2007			
Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)
Pré-Escola	Ciclo ao 5º ano (Anos Iniciais)	6º ao 9º ano (Anos Finais)	Fundamental
583	10.842	1.052	1.188

Tabela 5: Matrícula inicial do Ensino Fundamental no município em 2007.

⁶³ Fontes: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006. www.mec.gov.br – acesso em 30 de março de 2008; Rio de Janeiro: IBGE, 2007, www.ibge.gov.br – acesso em 30 de março de 2008.

⁶⁴ Dados obtidos no site <http://www.inep.gov.br/censo/basica/dataescolabrasil/> em 1º de abril de 2008.

Estes dados, dispostos nas tabelas 3, 4 e 5 permitem apontar algumas questões administrativas e pedagógicas que durante esta pesquisa puderam ser percebidos como elementos contextuais com acentuada importância para a análise da política gestora dessa rede de ensino. Considera-se relevante observar que:

- Em relação à matrícula inicial, houve crescimento pouco significativo, ocorrendo até mesmo decréscimo no quantitativo de matrículas em determinados anos (2003, 2006 e 2007).

Sobre estes dados, pode-se atribuir como fatores influentes o não oferecimento de vagas por razão da falta de ampliação do número de escolas, bem como os elevados percentuais de reprovação.

- O percentual de crescimento do número de escolas retrata o baixo investimento na infra-estrutura, podendo refletir-se na incapacidade de oferecimento de novas vagas.

Correlacionando este fato à taxa de reprovação, podem ser encontrados subsídios para uma relação entre estes fatores e o visível engessamento do fluxo escolar apontado nos altos índices de distorção série/idade.

- O percentual de retenção, no Ensino Fundamental, tem se firmado em torno dos 12% a 16% após 2001, o que é consideravelmente inferior aos atingidos nos dois anos anteriores (1999 e 2000), que ultrapassaram o patamar de 20%.

Pode-se apontar alguma correlação desses percentuais com a implantação do ciclo de progressão continuada, na medida em que a retenção deixou de acontecer (excetuando-se os casos de infreqüência) nos dois primeiros anos de escolaridade.

- O declínio nas matrículas pode ser entendido como decorrente da proposta de organização do Ensino Fundamental.

Esta compreensão fundamenta-se nas características da proposta, relacionadas ao trabalho pedagógico frente às necessidades diferenciadas de alunos matriculados na progressão continuada, que apontavam para a garantia da ampliação do tempo para a aprendizagem e uma avaliação descritiva individualizada. Estes pressupostos implicaram em grupamentos, nestes anos de escolaridade, com um quantitativo menor de alunos.

4.3 - A organização do ensino

O Sistema Municipal de Ensino foi instituído em 1999, através da Lei Municipal Nº. 411. Até então, a rede municipal seguia as diretrizes estaduais no que se fizesse necessário quanto às normatizações, seguindo a tradição seriada de organização do ensino.

O atendimento atual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental regular e nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A organização temporal estipulada para o Ensino Fundamental Regular é de ano letivo, constituído de 200 dias e 800 horas.

Foi a partir de 2001, que se adotou uma forma “mista” de organização, na qual passaram a coexistir o regime seriado e o ciclado. Com essa mudança, o Ensino Fundamental regular passou gradualmente a constituir-se de nove anos, deixando de ser seriado nos três primeiros anos.

A normatização⁶⁵ da ampliação do Ensino Fundamental não chegou a ser regulamentada até o presente, ocorrendo somente a de incorporação do último ano da Educação Infantil – agora 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental -, integrando o ciclo de progressão continuada.

Desse modo, de 2001 a 2004, o Ensino Fundamental regular compunha-se de:

- Ciclo de progressão continuada: I Etapa / II Etapa / III Etapa
- Sérição: 3ª série, 4ª série, 5ª série, 6ª série, 7ª série e 8ª série

Em 2004, a organização do ensino passa por uma mudança que não é diretamente relacionada à estrutura temporal e sim, fundamentalmente relativa à avaliação realizada no Ensino Fundamental regular.

Passados três anos, nova organização do ensino é proposta, com alterações na nomenclatura dos tempos. Manteve-se então o regime ciclado, agora chamado de Ciclo de Alfabetização, com a mesma extensão de 3 anos letivos, seguidos dos seis demais anos de escolaridade ainda sob regime de seriação.

Na tabela 6 são apresentadas as mudanças na organização do ensino que ocorreram em 2001, 2002 e ao final de 2007.

⁶⁵ Esta organização encontra-se regulamentada inicialmente na Resolução 01/01/SEMECD. Em 2004 o Regimento Interno das Unidades Escolares sofreu mudanças, passando a incorporar as alterações.

	Até 2000	2001	2002	2007
Educação Infantil	Creche (1 a 3 anos) Pré-escola (4 e 5anos) Casse de Alfabetização (6 anos)	Creche (1 a 3 anos) Pré-escola (4 e 5 anos)	Creche (1 a 3 anos) Pré-escola (4 e 5 anos)	Creche (1 a 3 anos) Pré-escola (4 e 5 anos)
Ensino Fundamental Regular	Seriação	1º. Ciclo de progressão continuada:	1º. Ciclo de progressão continuada :	Ciclo de Alfabetização
	1ª. série 2ª. série	I etapa II etapa	I etapa II etapa III etapa	1º. ano de escolaridade 2º. ano de escolaridade 3º. ano de escolaridade
	3ª. série 4ª. série 5ª. série 6ª. série 7ª. série 8ª. Série	Seriação 2ª. série 3ª. série 4ª. série 5ª. série 6ª. série 7ª. série 8ª. Série	Seriação 3ª. série 4ª. série 5ª. série 6ª. série 7ª. série 8ª. série	Seriação 4º. ano de escolaridade 5º. ano de escolaridade 6º. ano de escolaridade 7º. ano de escolaridade 8º. ano de escolaridade 9º. ano de escolaridade
Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos	Módulos anuais / Equivalência			
	I etapa (1ª. e 2ª. série) II etapa (3ª. e 4ª. série) III etapa (5ª. e 6ª. série) IV etapa (7ª. e 8ª. série)	I etapa (1ª. e 2ª. série) II etapa (3ª. e 4ª. série) III etapa (5ª. e 6ª. série) IV etapa (7ª. e 8ª. série)	I etapa (1ª. e 2ª. série) II etapa (3ª. e 4ª. série) III etapa (5ª. e 6ª. série) IV etapa (7ª. e 8ª. série)	1º. Ano de escolaridade (CAEJA - Classe de Alfabetização) I etapa (1º e 2º ano de escolaridade) II etapa (3º e 4º ano de escolaridade) III etapa (5º e 6º ano de escolaridade) IV etapa (8º e 9º ano de escolaridade)

Tabela 6 – Organização do Sistema Municipal de Queimados.

A estrutura do **Ensino Fundamental regular** passou, então, a partir de 2008, a ter a seguinte nomenclatura:

- **Anos Iniciais:**
 - Ciclo de Alfabetização: 1º, 2º e 3º Ano de escolaridade
 - Seriação: 4º e 5º Ano de escolaridade
- **Anos Finais:**
 - Seriação: 6º, 7º, 8º e 9º Ano de escolaridade

O oferecimento da **Educação Infantil** adotado desde 2001 é de Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (Pré I – 4 anos; Pré II – 5 anos). Anteriormente, com o Ensino Fundamental de oito anos, a Educação Infantil estendia sua ação a crianças de até 6 anos, que eram matriculadas na Classe de Alfabetização.

Até a publicação da Deliberação 03/CME⁶⁶ em dezembro de 2000, a rede pública municipal não oferecia atendimento na modalidade de **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**⁶⁷. O ensino na EJA organizava-se em quatro etapas (equivalendo cada uma a dois anos de escolaridade do Ensino Fundamental) com duração de 200 dias letivos e 800 horas.

Em 2006, esta modalidade de ensino é acrescida de um ano letivo, antecedente a I etapa, objetivando a alfabetização. Assim, compondo-se de cinco anos letivos, a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental tem, atualmente, a seguinte organização e equivalência:

- 1º Ano – Classe de Alfabetização da EJA – CAEJA
- I Etapa – 2º e 3º Ano de escolaridade
- II Etapa – 4º e 5º Ano de escolaridade
- III Etapa – 6º e 7º Ano de escolaridade
- IV Etapa – 8º e 9º Ano de escolaridade

Desde 1999, ano da instituição do Sistema Municipal de Ensino, a rede municipal possui previsão para atuar com programa de **Aceleração da Aprendizagem**⁶⁸, para alunos com distorção idade/ano de escolaridade.

⁶⁶ Deliberação 03/CME/2000 de 5/12/2000 – Institui no âmbito da rede municipal a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁶⁷ Existiam classes de Ensino Regular Noturno até 2007, para atendimento a alunos com condições especificadas no Parecer CEB/CNE N°. 11/2000.

⁶⁸ Deliberação 02/CME/99 – Institui na rede pública municipal o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Ao início de cada ano letivo são realizados diagnósticos nas Unidades Escolares para estudo das condições em que se desenvolverão as turmas que vierem a ser formadas. Têm sido privilegiados na inclusão ao programa os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade e a ênfase tem se dirigido à consolidação do processo de alfabetização.

Em 2006 e 2007 foram formadas turmas de aceleração nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A justificativa para essa ação fundamentou-se em três pilares: primeiro, a necessidade de adequação do atendimento que transitava do Ensino Regular Noturno (oferecido em 8 anos) para a Educação de Jovens e Adultos (oferecida em 5 anos, em regime ciclado); segundo, o forte crescimento do índice de distorção idade/conclusão, a partir de 2002, chegando a alcançar quase 87% do alunado em 2005; e em terceiro, a constatação de que a idade mediana de conclusão do Ensino Fundamental chegou a 17 anos, demonstrando o longo tempo de permanência do aluno nesta etapa de ensino, comprometendo o fluxo escolar.

Os critérios de alocação dos alunos nas turmas de origem e posteriores à passagem pelo programa bem como as orientações curriculares e pedagógicas inerentes ao mesmo ainda não foram regulamentadas. Somente as questões relativas ao registro da avaliação estão normatizadas no Regimento Interno das escolas. Fica a cargo do Departamento de Educação da SEMED a assessoria específica a cada Unidade Escolar.

A modalidade de ensino destinada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é realizada em classes regulares (promovendo a inclusão), sala de recursos e classes especiais.

A matrícula inicial⁶⁹ é realizada em classes regulares e, após avaliação da ETAP da Unidade Escolar e Setor de **Educação Especial** da SEMED, o aluno é alocado em uma das formas de atendimento, de acordo com as especificidades da sua necessidade educativa. Atualmente a rede municipal dispõe de:

- 5 classes especiais – Alunos com deficiência mental, condutas típicas e múltiplas deficiências.
- 3 salas de recursos – No contra-turno, com horários específicos para atendimento individual ou grupal.

⁶⁹ A matrícula inicial, que pode ser realizada em qualquer ano de escolaridade, refere-se à primeira matrícula da vida escolar do aluno.

- 106 alunos inclusos em classes regulares e atendidos em salas de recursos no contra-turno.

O quadro abaixo apresenta o quantitativo de Unidades Escolares e formas de atendimento:

Unidade Escolar	Sala de recursos	Classe especial
1- E. M. Metodista	2	4
2- E. M. Vereador Carlos Pereira Neto	1	1
Total	3	5

Tabela 7 – Relação de escolas com atendimento em sala de recursos e classes especiais⁷⁰.

4.4 - A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (FOUCAULT, 1987, 174).

Ao pretender, nesta pesquisa, uma análise da constituição do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem no município de Queimados/RJ, a implantação de uma nova organização escolar, a partir de 2001, é tratada como um acontecimento discursivo, entendendo que “fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório.” (FOUCAULT, 1987, p.33).

Tomar como objeto de estudo o discurso, implicou não somente na compreensão da amplitude e complexidade da predominância da linguagem nas relações entre os sujeitos, perpassando pela constituição dessas interações e ideologias que ali se apresentam, como também das formas em que o controle e

⁷⁰ Fonte- Setor de Educação Especial da SEMED Queimados.

poder ali se inscrevem. Na investigação desses movimentos entendidos como prática social pode-se perceber que, dentre outros aspectos, eles são expressão das relações estabelecidas -sob condições específicas de tempo e lugar- entre os saberes expressos no discurso em que se apóiam. Foucault considera que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”, traduzindo não só as lutas ou o sistema de dominação, mas “aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2001, p. 9, 10).

Considero aqui discurso como um conjunto de enunciados que integram uma mesma formação discursiva e que reflete uma concepção determinada e necessariamente vinculada ao indivíduo, sociedade em que vive e um campo de saber. Possuindo uma dimensão ideológica, o discurso apresenta as marcas deixadas pelas condições de produção, inserida na formação ideológica, levando à transformação ou reprodução das relações de dominação.

Na investigação dos discursos, pode-se perceber que as interações sociais constituem e são constituídas por relações estabelecidas pelos modos específicos, selecionados e reconhecidos para a comunicação, expressos nos gêneros utilizados. Assim, os gêneros textuais aqui analisados, são entendidos como uma prática social, que encerra singularidades tanto do contexto quanto das relações estabelecidas pelos sujeitos em determinada formação discursiva. A utilização destes gêneros determinou-se pelas interações sociais, que expressam um caráter político, na medida em que são baseadas e diferenciadas pelas relações de poder que ali se inserem.

4.4.1 - Textos e práticas discursivas: elementos da prática social

Assim, meu foco principal aqui não são estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados valores, novas identidades e novas formas de interação. (BALL, 2005, p.546).

A forma inesperada em que a progressão continuada foi implantada, a inexistência de estudos sobre a temática e a mudança recorrente nos registros avaliativos foram pontos colocados freqüentemente pelas escolas como merecedores de uma maior reflexão. Estas foram questões que levaram a investir num olhar cada vez mais focalizado nas questões relacionadas à implantação do ciclo de progressão continuada no município e a avaliação da aprendizagem ali realizada.

Considero importante neste contexto, o fato de que aconteceram diversas mudanças nas normatizações do registro da avaliação escolar na progressão continuada e na seriação, durante estes sete anos. As formas diversas de registrar a avaliação da aprendizagem normatizadas pelo Sistema Educacional a serem utilizadas pelos profissionais da escola envolveram relatórios, notas e conceitos. Muito embora as considerações epistemológicas e teórico-pedagógicas não tenham sido registradas de forma conceitual nos textos oficiais, uma análise da narrativa destes documentos e legislações muito pode expressar sobre a concepção de aprendizagem e avaliação. Concepções que vêm sendo construídas e embasadas de forma não declarada, registrada, mas visível nas narrativas dos documentos e normatizações.

O discurso sobre avaliação expresso nos documentos oficiais carece de discussões que abarquem seu caráter epistemológico, político e social:

1. Os sentidos das palavras usadas nos textos refletem a ambivalência e intertextualidades a serem melhor explicitadas. Pressupõem progressão continuada como sinônimo de ciclo, com dupla entrada nominativa para a reorganização do sistema escolar;
2. Organizam o Ensino Fundamental em regime misto (ciclado e seriado);
3. Utilizam expressões e orientações para a prática avaliativa que se referem à avaliação relacionada à verificação e rendimento.

Pode-se citar como exemplo, que a avaliação da aprendizagem realizada nesta rede, principalmente após a implantação da progressão continuada (que envolve os três primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental), tem sido motivo de questionamentos tanto por parte dos docentes como de elementos que integram a Secretaria de Educação, no que diz respeito, entre outras, a duas situações: à relação que se estabeleceu entre avaliação e promoção/retenção; e à

forma diferenciada em que se dão os registros dessa avaliação em cada um desses segmentos.

No ciclo de progressão continuada não há retenção entre os três anos de escolaridade que o compõem (a não ser em caso de infreqüência acima do permitido em lei) e utiliza-se um Relatório Descritivo elaborado pelo professor que deve refletir “o resultado das observações feitas ao longo de cada bimestre, indicando avanços e dificuldades demonstradas pelos alunos” (CME, Del. 07/04, 2004). Na seriação (4º ao 9º ano) que a princípio utilizou-se de notas e médias como parâmetro para a definição da situação final do aluno ao término do ano letivo, usa atualmente notas que representam o somatório das avaliações realizadas no período bimestral, sendo a nota atribuída no último bimestre do ano letivo a responsável pela promoção/retenção do aluno.

Assim, foram buscados nos fatos e na linguagem os sentidos obscuros e controversos, realizando uma crítica sobre os mesmos. Dentre os diversos dados coletados, os documentos e textos oficiais normativos da nova organização escolar foram tomados como produtos e produtores dos discursos em avaliação, não os focalizando isoladamente, mas em seus contextos de influência e de produção dos textos, articulando os níveis macro e micro de análise, buscando-se focar os seguintes aspectos: a contextualização das influências e contextos de produção dos documentos; bem como as diferentes representações sobre o conceito de avaliação da aprendizagem.

Para a compreensão dos textos analisados, foram utilizados os fundamentos teórico-metodológicos inscritos no ciclo de políticas de S. Ball (1994), na análise que Fairclough (2001) propõe sobre o discurso enquanto prática social e nos conceitos de prática e ordem discursiva de Foucault (1987 e 2001).

O uso da linguagem textual é aqui considerado como dimensão do discurso, como momento da prática social historicamente situada, constituído pelas relações sociais, constitutivo de identidades sociais e formado pela articulação de recursos simbólicos discursivos que envolvem intertextualidades, tipos, gêneros e vozes discursivas.

Foram realizadas diversas leituras e fichamentos para cada documento contendo o resumo e a referência bibliográfica da publicação. Na leitura de pré-análise dos textos, grupamentos de conceitos e/ou temáticas foram formados, buscando correlações entre as idéias relacionadas à temática da avaliação ou,

ainda, a temas com ela incompatíveis, para que se pudesse compreender a formação discursiva. Compreende-se, aqui, a formação discursiva como um complexo de relações que definem e caracterizam um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática discursiva, que é definida por Foucault como:

um conjunto de regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social(...) as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1987, p. 136).

Em relação aos gêneros textuais presentes no *corpus* de análise, os textos coletados se referem a legislações, regimentos, fichas cadastrais, relatórios de discussões e manual informativo. Na primeira etapa da pesquisa, ao realizar a coleta das fontes documentais e a organização do material, tornou-se indispensável olhar para o conjunto de documentos por sua coexistência, sucessão, funcionamento mútuo, determinação recíproca e transformação correlativa, como indica Foucault (1987, p.33) ao apontar os motivos para a descrição dos fatos do discurso.

Procurando analisar as práticas discursivas no campo oficial naquela rede de ensino, estabeleço primeiramente uma trajetória cronológica da produção dos textos estudados, entendendo que esta *descrição de acontecimentos discursivos* evidencia elementos que demarcam o campo discursivo, posto que a

precedência não é um dado irreduzível e primeiro; não pode desempenhar o papel de medida absoluta que permitiria avaliar qualquer discurso e distinguir o original do repetitivo. Não basta a demarcação dos antecedentes para determinar uma ordem discursiva, ela se subordina, ao contrário, ao discurso que se analisa, ao nível que se escolhe, à escala que se estabelece. Entendendo o discurso ao longo de um calendário e dando uma data a cada um de seus elementos, não se obtém hierarquia definitiva das precedências e das originalidades; esta só se refere aos sistemas dos discursos que tenta valorizar. (FOUCAULT, 1987, p. 163, grifo meu).

Assim, temos:

1. Em abril de 2001 é editada pela SEMECD a Resolução 01/01, que dispõe sobre a implantação da progressão continuada em 2001;

2. No início de 2001, é apresentado um Caderno de Avaliação como apoio à elaboração dos critérios de avaliação para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, produzido por um grupo de Instituição Acadêmica parceira em capacitações na rede de ensino;
3. No final do primeiro semestre de 2004, a proposta de reformulação do Regimento Escolar (redigida por um grupo de trabalho do Setor de Supervisão Escolar da SEMED) é enviada às escolas, para discussão e críticas sobre a mesma;
4. Em dezembro de 2004, é publicada pelo Conselho Municipal de Educação a Deliberação 07/04, que altera o Regimento Escolar das Escolas da Rede Municipal de Ensino;
5. De abril de 2001 a agosto de 2007, as fichas cadastrais relativas ao acompanhamento da vida escolar do aluno foram revisadas a cada mudança normativa, adequando a linguagem e caracterizações textuais de acordo com as propostas de avaliação apresentadas nos documentos oficiais;
6. Em agosto de 2007, o Conselho Municipal de Educação publica a Deliberação 11/07 que trata de novas alterações no Regimento Escolar das escolas da rede.

Percebe-se que, quanto à produção destes textos, há uma forte tendência deliberativa/normativa, sendo este o tipo textual utilizado para a instituição das ações propostas pelo setor central. Dentre os textos citados no estudo, apenas os relatórios de discussão e o Caderno de Avaliação sobre critérios de avaliação não foram produzidos pela SEMED, mas foram gerados por uma solicitação da mesma. Este tipo de ação social de produção dos textos traz à discussão a questão da regulação da produção e recepção do discurso dentro da rede de ensino.

A tentativa de controle da produção destes discursos é revelado no uso, quase que restrito, da legislação. Este tipo textual tem característica marcadamente restrita quanto ao acesso na sua produção, uma vez que somente a determinados órgãos ou setores da Administração é delegada a prática legislativa. E, mesmo no caso, dos documentos deliberados pelo Conselho Municipal de Educação a delegação de poder concentra-se no mesmo setor responsável pela gestão, uma vez que, no município em estudo, por ordem Regimental, a pessoa do(a) Secretário(a) de Educação também ocupa a presidência do Conselho de Educação.

A elaboração destes textos legislativos revela marcada ausência de dialogicidade, apresentando pouca possibilidade de intervenção na produção dos

textos, quer por meio do próprio coletivo do órgão deliberativo, ou através dos demais coletivos que atuam na gestão central e nas escolas. A distribuição e recepção destes textos são acompanhadas de fortes tensões entre o grupo produtor e os receptores, que se relacionam a modos de ação habituais, que colaboram para a naturalização de relações baseadas na fragmentação e na padronização.

Isto ressalta o que Fairclough (1997) apresenta sobre as relações entre discurso e hegemonia. Primeiramente, a luta hegemônica que se trava em todos os momentos da prática, assume a forma da prática discursiva. Pode-se refletir, a partir das práticas discursivas encontradas naquelas relações, sobre o papel que desempenham na manutenção e fortalecimento da ordem dos discursos, impedindo que circulem ou sejam ouvidos, em determinados contextos, os discursos dissonantes.

Em segundo, o próprio discurso é apresentado como hegemônico. Deixa-se, portanto, de levar em consideração seu caráter instável, já que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 44). As formações em serviço e grupos de estudo sobre a temática avaliação que aconteciam sob a dinamização de uma Instituição Acadêmica parceira, em momento concomitante à implantação da nova organização escolar, não abordaram as questões que envolviam a progressão continuada ou ciclo, que teve sua implementação sem qualquer estudo e investigação anterior à Resolução.

Também, em relação ao tempo de devolutiva dos registros das sugestões/críticas das Unidades Escolares à SEMED, não houve um investimento por parte desta, para que houvesse um tempo necessário para os encontros e discussões nas escolas. Este exemplo se clarifica se levarmos em consideração o que Foucault chama de procedimentos que permitem o controle do discurso. Estes procedimentos acabam por “não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas”. (FOUCAULT, 2001, p.37).

Registro a seguir, os aspectos que se relacionam à destinação e função de cada um dos documentos, realizando uma análise de alguns elementos. Cabe ressaltar que os sentidos das palavras usadas nos textos que se referem à avaliação da aprendizagem indicam a necessidade de se refletir sobre o que se entende por avaliação e qual o papel destinado a ela no processo educativo. Sem entrar na

questão sobre as práticas avaliativas usadas no cotidiano escolar, prioriza-se nesta análise um olhar mais detalhado na fundamentação conceitual da avaliação da aprendizagem, proposta na política educacional.

Ciente da tensão inerente a qualquer processo de mudança no âmbito da manutenção ou aceno à ruptura de idéias e práticas estabelecidas, pode-se considerar que a mudança dos registros avaliativos no município se inscreve num campo de expressiva ambivalência.

Com a mudança no registro da avaliação nos três primeiros anos de escolaridade, deixando-se de utilizar a nota para posicionar o aluno de acordo com o padrão estabelecido e passando-se a usar o relatório sobre seu desenvolvimento, há apenas a consolidação do que Esteban (2001) considera como um modelo híbrido de concepções e práticas avaliativas. Segundo a autora, nesta perspectiva, a redefinição do processo avaliativo agrupa propostas que por vezes têm intencionalidades distintas, mas que se exteriorizam por práticas com conseqüências semelhantes.

No caso de Queimados, as estratégias de deixar de atribuir uma nota e de calcular uma média dos resultados obtidos podem se mostrar como representando um afastamento da concepção classificatória. Mas, a sua substituição por três categorias de conceitos (ADP, ADS e AD) indica a permanência na hierarquização dos resultados alcançados. Profissionais da escola e mesmo os formuladores da proposta colocam-se na situação anunciada por Esteban:

Este modelo híbrido engloba duas perspectivas distintas: uma que não abandonou a idéia de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção [...]; a outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas. (ESTEBAN, 2001, p. 13).

Esses modos de ação se fortaleceram na medida em que o ensino passou a se constituir de seriação e ciclo de progressão continuada. Uma vez que as mudanças propostas não contemplaram diversos fatores que integram o contexto escolar (como as questões curriculares, a formação dos profissionais, o acesso e permanência dos alunos, a cultura escolar, as condições de infra-estrutura da rede de ensino, etc.), houve o favorecimento desse modelo híbrido, ao serem focalizados dois únicos aspectos (a reorganização do tempo escolar e a avaliação).

4.4.1.1 - Resolução 01/01/SEMECD

O documento foi publicado em abril de 2001 e estabelece normas gerais do sistema para a progressão continuada, firmando a posição nos aspectos legais encontrados na LDBEN no. 9.394/96 nos seus artigos 23 e 32, e na Lei Municipal Nº 411/99 em seu artigo 19. Apresenta a medida tomada como preventiva quanto ao índice de evasão e repetência nas séries iniciais. O documento foi deliberado pela SEMECD, através de Resolução.

A resolução nomeia o “sistema de progressão continuada” de “ciclo”, apontando sua adoção como estratégia de enfrentamento às questões de adequação de conteúdos às condições de aprendizagem dos alunos, bem como acerca da promoção de maior flexibilidade no tempo. O Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de escolaridade, agrupados em dois segmentos de cinco (5) e quatro (4) anos respectivamente, mantendo a estrutura anual.

Uma das normas diz respeito à implantação gradual do regime de progressão continuada. A prioridade anunciada é em relação às três primeiras séries do primeiro segmento, nomeadas até então como Classe de alfabetização (CA), 1ª. e 2ª séries.

O sistema adotou assim, a partir de então, um regime misto, com progressão continuada e seriação no Ensino Fundamental. As três primeiras séries são indicadas como integrantes do 1º. Ciclo, deixando em aberto a possibilidade de implantação de outros ciclos.

Há também a vinculação da faixa etária a cada ano de escolaridade da progressão continuada, denominados a partir de então, etapas (I, II e III etapas): os alunos de 6 anos são matriculados na I etapa, cursando o ciclo em três anos. Alunos com 7 anos ou mais, são matriculados na II etapa devendo cursar o ciclo em dois anos.

Em relação à avaliação, determinada que seja diagnóstica e continuada, sem reprovação entre os anos que compreendem o período da progressão continuada, ocorrendo apenas quando a frequência for inferior a 75% da carga horária prevista.

A Resolução determina também, que os alunos que não atingirem os objetivos traçados para o 1º ciclo podem ficar retidos por apenas um ano. O

instrumento indicado para registro da avaliação, que é apresentado como anexo à Resolução, é o “Relatório conclusivo de aproveitamento escolar”.

A avaliação também é indicada como determinante no processo de inserção, em qualquer etapa, de alunos que não possuam escolarização anterior, vinculando-a ao grau de desenvolvimento e experiência do aluno e não estabelecendo, para esta situação, restrições quanto à faixa etária.

4.4.1.2 - Documentos de registro da avaliação escolar (2001 a 2007)

a) Ficha individual do ciclo de progressão continuada

Nestes sete anos de implementação da progressão continuada, quatro modelos de ficha individual foram utilizados.

Além dos dados de identificação da escola e do aluno, algumas características podem ser apontadas:

a) O primeiro documento foi utilizado em 2001 e 2002. Nele, eram anotados, bimestralmente, os conceitos referentes aos componentes curriculares e ao cômputo da frequência às aulas. A avaliação expressa através de conceitos relativos ao desenvolvimento da aprendizagem tinha os seguintes referenciais:

ADP – Aprendizagem desenvolvida plenamente.

ADS – Aprendizagem desenvolvida satisfatoriamente.

AD – Aprendizagem em desenvolvimento.

b) No segundo modelo, utilizado a partir de 2002 até a primeira alteração do Regimento Escolar em 2004, os conceitos passaram a ser atribuídos de maneira global e não por componente curricular. Dessa forma, cada aluno recebia bimestralmente, apenas um (1) conceito.

c) O terceiro modelo, adotado após a alteração regimental de 2004, foi utilizado para registro da frequência, e observações que se fizerem necessárias sobre a vida escolar do aluno, uma vez que os conceitos não eram mais usados e o registro da avaliação era feito no Relatório individual.

d) O quarto modelo, em uso até o momento, alterou apenas dados de identificação do aluno, relativos à nomenclatura indicativa do ano de escolaridade.

b) Ficha individual das séries do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - (2001 a 2007)

Não havendo modificação na avaliação realizada de 3^a a 8^a séries e nas etapas da EJA por ocasião da implantação da progressão continuada, foi somente em 2005 e 2007, que esse documento precisou ser alterado, por força das mudanças introduzidas pelo novo regimento escolar.

No documento usado até 2004, eram feitos registros bimestrais de notas, média anual e nota de recuperação em cada componente curricular, total de faltas e o percentual de freqüência.

No segundo documento, o registro de média anual foi suprimido, uma vez que não era mais utilizado este procedimento no tratamento das notas alcançadas durante o ano letivo.

Após a segunda alteração regimental, em 2007, essa ficha sofreu mudança apenas nas nomenclaturas que indicam o ano de escolaridade cursado pelo aluno.

c) Relatório de aproveitamento escolar

Documento constante no anexo à Resolução 01/01, destinado ao registro, pelo professor, da avaliação da aprendizagem do aluno. Os indicadores eram determinados pelo Departamento de Educação da SEMED e incluíam as funções sócio-afetivas e cognitivas, subdivididas em aspectos a serem descritos.

Continha também itens agrupados por categorias com espaços destinados à descrição das observações realizadas durante o bimestre, em função das atividades realizadas nas áreas de conhecimento, sobre os aspectos apontados no documento.

d) Relatório Descritivo Individual

Documento adotado a partir de 2005, após a alteração Regimental que alterou a avaliação do ciclo de progressão continuada. Passa a não mais usar as fichas de Relatório conclusivo de aproveitamento escolar.

Em forma de caderno brochura e individual para cada aluno, primeiramente, teve forma anual com quatro espaços destinados ao registro da avaliação bimestral. Alterado em 2007, passou a ter espaço para doze registros bimestrais de avaliação, totalizando os três anos letivos da progressão continuada.

Os conceitos ADP, ADS e AD⁷¹ não foram mais utilizados e a avaliação passou a ser registrada sob forma de texto, em ficha que continha dados de identificação da escola e do aluno e espaços para registro do desenvolvimento do aluno, observações do professor, encaminhamentos realizados pela ETAP⁷² e assinatura do professor e toda a equipe.

f) Relatórios de desempenho bimestral das Unidades Escolares

Documento preenchido pela Unidade Escolar, sob a responsabilidade do Orientador Pedagógico e apresentado bimestralmente ao Departamento de Educação da SEMED.

Nele, deveriam ser registrados aspectos das “atividades desenvolvidas”, as “dificuldades encontradas” e as temáticas dos encontros pedagógicos, além da relação das turmas, número de alunos, professor regente e “resultado” do aproveitamento. Este resultado expressava quantitativamente o número de conceitos ADP, ADS e AD e os percentuais de notas acima e abaixo da média (5.0) nas turmas de 3^a a 8^a séries.

⁷¹ ADP – Aprendizagem desenvolvida plenamente.

ADS – Aprendizagem desenvolvida satisfatoriamente.

AD – Aprendizagem em desenvolvimento.

⁷² ETAP - Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica da Unidade Escolar, constituída pela Direção, Orientação Educacional e Orientação Pedagógica.

Não há informação no documento sobre quais os componentes curriculares a serem considerados para o cômputo do percentual, uma vez que o espaço existente na ficha para a anotação dos percentuais alcançados em cada turma é único.

g) Mapão bimestral

Ficha usada até 2004, destinada à transcrição das notas e médias alcançadas por cada aluno da 3ª à 8ª série, nas avaliações de cada uma das disciplinas curriculares. De periodicidade bimestral, era fixada no Diário de Classe nas páginas respectivas a cada período.

Com a mudança na avaliação proposta no Regimento, não havendo mais médias a serem contabilizadas, a ficha deixou de ser usada, passando-se a fazer a anotação das notas alcançadas, no próprio Diário de Classe. As notas em cada instrumento de avaliação deixaram de ser um registro de apresentação obrigatória à Secretaria da escola, ficando anotadas nos escritos pessoais do professor. Apenas as notas finais (somatório das notas alcançadas em cada instrumento) passaram a ser solicitadas nos documentos.

4.4.1.3 - Regimento Escolar (1999, 2004 e alteração 2007)

Elaborado de forma única para todo o Sistema Público Municipal, foi instituído em 1999, reformulado em 2004 e sofreu algumas alterações em 2007. Abrange todas as mudanças realizadas na organização do ensino e na avaliação, propostas pela Resolução 01/01 e demais Deliberações do CME que dizem respeito à regularização de vida escolar e avaliação da aprendizagem.

A reformulação do documento foi solicitada pelo CME ao Setor de Supervisão da SEMED em 2003, com o pedido de que fosse feita uma proposta regimental a ser encaminhada para aprovação no Conselho. Os estudos se prolongaram durante um ano, chegando a ser finalizados somente em 2004.

Ao final do primeiro semestre de 2004, foi sugerido pelo Setor de Supervisão, que o documento fosse encaminhado às Unidades Escolares para análise e críticas, antes de ser levado ao CME. O Departamento de Educação da SEMED, mesmo alegando pouco tempo hábil para este processo, acatou a sugestão e enviou às escolas o documento, solicitando retorno através de relatório das discussões. Após este encaminhamento, as Unidades Escolares retornaram suas apreciações no início do segundo semestre.

Os textos foram analisados e as alterações foram introduzidas no documento. A proposta de avaliação por conceitos nos anos escolares seriados⁷³ aceita pela maioria dos profissionais, prevalecendo a opinião de que o registro deveria ser expresso por conceitos. Nem todas as vinte e sete escolas deram retorno à solicitação. Das vinte e três escolas que fizeram a devolutiva com suas sugestões, seis sugeriram alterações em artigos que não se relacionavam à avaliação, presumindo-se então sua adesão ao grupo de sete escolas que se manifestaram a favor do registro através de conceitos (mesmo que com sugestão de outras abreviações), totalizando, assim, treze escolas. As sete demais escolas se posicionaram a favor do uso de notas na avaliação.

Mesmo diante desta constatação, o Departamento de Educação propôs ao Setor de Supervisão que permanecesse o registro através de notas, retirando-se o procedimento avaliativo por média, passando-se a considerar somente o somatório alcançado pelo aluno nos instrumentos avaliativos. Aliado a este novo procedimento, reforçou-se a possibilidade de uma avaliação destinada à recuperação final, ao término do ano letivo, com caráter conclusivo e preponderante sobre as demais notas alcançadas ao longo do processo.

Dada a proximidade do final do ano letivo e as condições políticas que indicavam a troca de gestão no início do ano seguinte, a proposta regimental com as alterações sugeridas não retornou às escolas para uma segunda discussão e

⁷³ A proposta enviada às escolas tinha a seguinte redação:

Art. 67 – Os resultados da avaliação nas turmas de 3ª à 8ª série do Ensino Fundamental serão expressos sob a forma de conceitos:

- I – ADP – Aprendizagem desenvolvida plenamente;
- II – ADS – Aprendizagem desenvolvida satisfatoriamente;
- III – AD – Aprendizagem em desenvolvimento.

§1º - Os conceitos estabelecidos serão atribuídos bimestralmente a partir das competências desenvolvidas no processo de construção de conhecimento do aluno, devidamente registradas pelo professor e referendadas no Conselho de Classe.

§2º - Será exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação nas turmas citadas no caput deste artigo.

críticas, em especial sobre as alterações sugeridas no registro por notas. Sendo, assim, o Regimento foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação e, aprovado, passou a vigorar no início de 2005.

Diante de todo este processo, visivelmente marcado pelos embates e lutas pela hegemonia, não se pode deixar de perceber que os critérios para promoção dos alunos, mesmo pretendendo impor um caráter processual à avaliação, acabam por revelar uma tendência claramente bancária de educação, como se pode perceber na redação final do Artigo 67:

Art. 67 – Os **resultados** da avaliação nas turmas do 4º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e nas turmas da I, II, III e IV etapas da Educação de Jovens e Adultos serão expressos sob forma de notas numa escala de 1,0 (um) a 10,0 (dez), para **registrar os avanços e progressos** dos alunos.

§ 1º Serão definidos na proposta pedagógica elaborada pela Unidade Escolar, os critérios e os procedimentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

I - Em cada bimestre haverá um mínimo de 3 (três) procedimentos de avaliação.

II - Cada procedimento terá um valor específico, cujo **somatório** totalizará a nota final do bimestre.

§ 2º **A avaliação do último bimestre será responsável pela aprovação do aluno.**

I - Para **assegurar a cumulatividade do processo**, a partir do segundo bimestre, **a verificação da aprendizagem deverá conter 30% (trinta por cento) do conteúdo curricular ministrado no bimestre anterior.**

II - As notas inferiores a 5,0 (cinco) serão substituídas automaticamente pelas notas iguais ou superiores a 5,0 (cinco), alcançadas no bimestre subsequente.

§ 3º É garantida a recuperação final, ao aluno que não obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco) no quarto bimestre nas áreas de conhecimento, considerando-se como recuperação final a 5ª avaliação.

§ 4º Os alunos que após a recuperação final não obtiverem nota igual ou superior a 5,0 (cinco), serão avaliados pelo Conselho de Classe final, que decidirá sobre a sua promoção em até 2 (duas) áreas de conhecimento. (DELIBERAÇÃO 07/04/CME, **grifo meu**).

4.4.1.4 - Deliberação 02/99/CME

Institui o Programa de Aceleração da Aprendizagem, para alunos com distorção idade/ano de escolaridade, acatando uma das orientações quanto a

procedimentos administrativo-pedagógicos apontados nas Legislações Federais (5.692/71 e 9.394/96) para o enfrentamento da situação. Apresentando os objetivos do programa e apontando diretrizes para a operacionalização do mesmo, o texto da Deliberação diz:

Art. 1º - Parágrafo único: O programa a que se refere este artigo tem como objetivo **oferecer aos alunos que se encontram defasados** em relação à idade regular de matrícula, **oportunidade de retomar, com sucesso, o percurso escolar estabelecido** no sistema de ensino.

Art. 3º - O órgão próprio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, deve expressar, **de modo claro, preciso e operacional**, através de diagnóstico nas Unidades Escolares da rede pública municipal de ensino, as **condições para que se desenvolva de forma correta e harmônica** as turmas de aceleração da aprendizagem. (DELIBERAÇÃO 02/99/CME, **grifo meu**).

Observa-se que os objetivos postos para o programa enfatizam o discurso da diferença, da desigualdade, e os critérios apontados para a implementação do programa se pautam na ausência de conflito e busca pela homogeneidade. Parece indicar ainda, que as práticas escolares e os processos ensino/aprendizagem estão estruturados para conduzir à homogeneidade, à convergência, à linearidade (considerados essenciais para uma boa relação pedagógica).

A proposta tende também a apresentar a relação entre ensino/aprendizagem e avaliação, estruturada em idéias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, prevendo, para essa relação, práticas para a disciplinarização e hierarquização dos sujeitos e conhecimentos, prevendo e homogeneizando resultados e processos.

Em contraposição, se adotada uma atitude de compreensão e acolhimento da diferença, podem ser exercidas práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de todos e não só à aprendizagem daqueles que se encaixam nos modelos previamente selecionados, o que Perrenoud (2000) chama de pedagogia diferenciada.

4.4.1.5 - Caderno de avaliação

Apostila elaborada e distribuída, no início de 2001, por Instituição Acadêmica parceira da rede de ensino no desenvolvimento de projeto para organização de um

sistema de avaliação escolar. Contém um pequeno histórico sobre a elaboração do material e projeto desenvolvido, síntese de palestras proferidas, algumas orientações sobre a elaboração de critérios de avaliação e perguntas propositivas para desencadeamento de trabalho sobre a temática.

Destinado às Equipes Técnico–Pedagógicas das escolas, objetivava facilitar a reflexão sobre a organização do sistema avaliativo. O embasamento teórico das palestras segue uma linha de contraposição entre medida, verificação e avaliação do rendimento, centrando a discussão nos instrumentos utilizados e julgamentos de valor realizados por aquele que avalia.

O que chama à atenção no desenvolvimento do texto é sua característica argumentativa em favor de estratégias pedagógicas que ressaltam a verificação e a avaliação como procedimentos a serem justapostos. Indica também a avaliação diagnóstica como elemento facilitador do planejamento de “atividades de reforço”, enfatizando o uso de provas e testes para verificar o conhecimento.

Conceitua um Sistema de Avaliação como um “conjunto de normas que vão dar unidade à avaliação realizada em um estabelecimento escolar, a uma série, além de combater a subjetividade inerente ao processo de avaliação”, orientando que para se elaborar esse sistema, primeiramente deve-se ter em mente que aspectos se quer “verificar ou avaliar no rendimento do aluno”.

Denomina, assim, como critérios de avaliação, esses aspectos a serem privilegiados no rendimento do aluno. Indica procedimentos a serem efetivados após a composição desses critérios: elaboração de uma escala a ser usada por todos na escola; uso de simbologia que expresse a avaliação (conceitos ou notas); padrões de aceitação e ponto de corte (indicado pelos símbolos usados) que têm a função de determinar o limite entre o aluno apto e o não apto em termos de rendimento.

Pode-se perceber que a visão de construção e expressão do conhecimento constante no documento prioriza a classificação e a normatização como implícitas ao processo de avaliação.

Embora sejam postas em destaque questões relativas à subjetividade na avaliação, são feitas apenas constatações de sua presença nas ações avaliativas, concluindo pela necessidade de serem feitos esforços para minimizar ou mesmo combater a sua expressão.

4.4.1.6 - Registro de discussões dos professores

Textos elaborados pelas Unidades escolares sobre os artigos da proposta de Regimento. Das 27 escolas, somente 23 enviaram seu relatório. Tais registros denunciam a necessidade de um processo mais democrático de participação dos profissionais da escola na feitura do Regimento Escolar.

Com relação à avaliação da aprendizagem, não se posicionam contra o relatório descritivo usado na Educação Infantil e na progressão continuada, optando por sua permanência. Quanto à mudança na forma avaliativa nos anos seriados, apenas sete escolas se posicionaram a favor da continuidade do sistema de avaliação por notas.

Pode-se notar que nos momentos diversos do processo de elaboração do documento referentes às atividades de estudo, encontros, relações travadas entre os grupos da SEMED e da escola, e práticas discursivas que se apresentaram e/ou foram possibilitadas pela ordem dos discursos daquela situação social, muitos agentes são a favor da conformação e da permanência das circunstâncias sociais que sustentam as relações de dominação. Estas relações, baseadas mais no consentimento do que na coerção, haja vista todo o encaminhamento da discussão sobre o conteúdo da proposta, favoreceram a naturalização destas práticas de dominação e de relações que se fundamentam na permanência de articulações baseadas no poder.

4.4.1.7 - Entrevistas

Será apresentado adiante, um relato síntese das entrevistas, apontando as práticas discursivas predominantes. Cabe pontuar que foram incorporadas nas análises realizadas neste trabalho, as informações e observações coletadas através de contatos informais com profissionais da SEMED e os próprios entrevistados.

Colaboraram na coleta de dados sujeitos do Departamento de Administração, fornecendo documentos e informações sobre a rede de ensino; do Departamento de

Educação, possibilitando a coleta de dados sobre o trabalho implementado nos setores; e do Conselho Municipal, fornecendo registros e depoimentos sobre o trabalho do órgão.

Para uma melhor identificação da estrutura funcional da Secretaria de Educação e dos sujeitos que participaram da pesquisa, estão registrados nos anexos II e III os organogramas da Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2001 e 2007, respectivamente.

A escolha dos sujeitos que colaboraram diretamente com as entrevistas e a definição do número de entrevistados, baseou-se no que Foucault considera como característica do intelectual que

“ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade [...] ele funciona ou luta [...] “pela verdade” ou, ao menos “em torno da verdade”⁷⁴ [...] em torno do estatuto da verdade e do papel econômico político que ela desempenha”. (FOUCAULT, 1989, p. 13).

Assim, dentro do “regime de verdade” daquele grupo social envolvido com a proposta de reorganização do ensino, os entrevistados foram pessoas que ocuparam uma posição específica ligada às condições do processo de implantação da proposta e que tiveram uma atuação essencial para sua elaboração e funcionamento.

a) Entrevista 1

A primeira entrevista foi feita com um sujeito que à época da reestruturação da organização do ensino, focalizada no recorte da pesquisa (2001 a 2007), participou de órgão normatizador da Secretaria Municipal de Educação. A entrevista foi iniciada com a apresentação dos objetivos principais da pesquisa, solicitação para uso do gravador e esclarecimentos sobre as questões éticas acerca do sigilo pessoal e utilização do conteúdo da conversa.

⁷⁴ Entendendo-se por verdade “um conjunto procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.” (FOUCAULT, 1989, p.14).

Desde o primeiro momento, pôde-se perceber o valor atribuído à situação por parte do entrevistado, ao ritualizar o momento da entrevista. Os procedimentos de acolhida, por parte do entrevistado, revestiram a situação com um aspecto de formalidade visível, tanto na apresentação da pesquisadora aos funcionários e outros integrantes do local de trabalho, como também na solicitação feita a determinado funcionário, para o oferecimento de água e café.

Foi percebida uma aparente satisfação pela escolha para participação da entrevista, demonstrada pela apresentação de materiais que foram pesquisados para que pudesse atender às pretensas expectativas da pesquisadora. Alguns textos e outros dados complementares, selecionados pelo entrevistado para se respaldar em relação ao que fosse perguntado, estavam dispostos à mesa, indicando, possivelmente, uma grande preocupação quanto ao bom atendimento e desenvolvimento do encontro.

As primeiras perguntas focalizaram a história pessoal do entrevistado e o envolvimento com a educação municipal. Este tema foi importante para o estabelecimento do *rapport*, favorecendo a expressão de alguns conteúdos correlatos. Questões relativas à formação inicial do docente e prática pedagógica, à relação público/privado, à valorização do magistério e à importância do contexto sócio-cultural na identidade e representações sociais do sujeito foram apontadas.

Uma grande ênfase foi dada, durante a narrativa, à recorrência de mudanças vinculadas às reformas educacionais. Isto apresentou reflexos, tanto na história pessoal do entrevistado, quanto nas atividades que desempenhou na gestão de instituições de ensino.

Com relação à história pessoal, foi citada sua inserção em diversos cursos que pudessem atender à necessidade de qualificação para o ensino e desempenho de atividades pedagógicas. No que diz respeito à gestão de Instituições de Ensino, foram marcantes as constantes reformulações produzidas na organização curricular nos cursos de formação de docentes e demais profissionais de outras áreas, em atendimento a deliberações e normatizações estaduais e federais.

Uma questão também colocada foi a da educação proporcionada às classes populares, pelo poder público e por entidades privadas. Foram citadas expressões que trazem à reflexão e ao debate os discursos naturalizados sobre a clientela da educação popular. Referindo-se ao atendimento realizado por duas instituições privadas, dentro da mesma região municipal, comenta:

Até porque o Colégio “X”⁷⁵ era um colégio grande, mas era considerado um colégio de elite. E o “Y” era o colégio dos pobres. Até porque era no barro, na poeira, na chuva, na lama. Então, a gente construiu logo um prédio bom para receber. Mas era considerado um colégio da periferia. (ENTREVISTA 1).

Ao se perguntar sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação, desde o início de sua formação, foi destacado:

- a parceria com a SEMED, sobretudo nas funções fiscalizadoras e normativas de assessoramento às competências municipais para autorização de funcionamento de escolas de Educação Infantil;
- a existência de embates internos sobre a adesão ao Sistema Integrado de Educação Básica proposto pelo sistema estadual do Rio de Janeiro, não aceita pelo Conselho;
- a importância do conhecimento sobre a experiência de outros Conselhos próximos, e as visitas realizadas a sessões daqueles órgãos em outros municípios.

Quanto à participação do Conselho no estudo e discussão para a implantação do sistema de progressão continuada na rede municipal, duas questões apontadas merecem uma reflexão.

Primeiramente, foi colocado o distanciamento sentido pelo conselheiro, mesmo participando da Câmara responsável pelo estudo das Legislações e Normas. O assunto foi decidido pela SEMED “de uma forma mais ativa”, cabendo ao órgão deliberativo apenas a ciência da elaboração da Resolução, conforme o relato:

Eu era da Comissão de Legislação e normas e aceitei, porque já era uma coisa que era uma prática. Tinha que ser praticado. Precisava no momento ser praticado. Então, foi levada à Câmara de Legislação e Normas, fez-se a Resolução e o Conselho aprovou. [...] Não houve realmente um aprofundamento. Eu me lembro que a professora relatou esse processo. [...] não houve um estudo profundo não, para embasar. Mas era uma norma praticada por todos os outros Conselhos. A gente se espelhou nos demais (ENTREVISTA 1).

Mas, as outras escolas estavam fazendo. A Secretária freqüentava muito as reuniões da Undime⁷⁶. Era uma prática de todos os secretários educacionais. Ela não faltava. [...] Então, acho que o embasamento veio daí (ENTREVISTA 1).

⁷⁵ O nome das instituições não foi citado.

⁷⁶ Undime- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

Em segundo lugar, os fatos relatados, apontam para um processo de hibridação de idéias e práticas, enfatizada nesta e nas narrativas das outras entrevistas da pesquisa, interpretadas mais adiante. Isto pode nos levar a refletir sobre o que Canclini pensa sobre este processo.

Como funciona a hibridação de estruturas e práticas sociais para gerar novas estruturas e novas práticas? Às vezes, isto ocorre de modo planejado, ou é resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos ou de intercâmbio econômico ou comunicacional. Porém, uma pequena hibridação surge da criatividade individual e coletiva. No solo das artes, senão na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Se busca converter um patrimônio (uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado. [...] Por tais razões, sustento que o objeto de estudo não está no hibridismo, senão nos processos de hibridação. (CANCLINI, 2003, tradução minha).

Ao se questionar sobre a relação entre as práticas avaliativas, progressão continuada e organização da escolaridade em progressão continuada, a argumentação apresentada focalizou as questões citadas a seguir, revelando diferenciadas concepções do entrevistado acerca da(o):

- a) não melhoria da qualidade do ensino, baseada tão somente na promoção automática, sem o estabelecimento e uso de critérios processuais para a avaliação da aprendizagem;
- b) aceitação de uma concepção de que existem crianças que chegam à escola com um “perfil ruim”;
- c) agrupamento escolar das crianças, tendo como base a inserção de acordo com a faixa etária, aliando-se a este procedimento uma dita seleção e “classificação automática” realizadas desde os primeiros anos de entrada da criança na escola (a exemplo de proposta conhecida pelo entrevistado e adotada em outro país);
- d) concepção de educação como fator de mobilidade social e de não manutenção das desigualdades sociais e raciais;
- e) visão da avaliação externa da aprendizagem enquanto elemento classificatório e excludente, mas necessário para a garantia de que os alunos só sejam promovidos se apresentarem condições;
- f) concepção de construção de conhecimento baseada na falta, na defasagem.

- g) primeiro momento escolar (compreendido por dois anos de escolaridade) como tempo alargado para as aprendizagens, não fragmentado por anos civis e com possibilidade de não reprovação entre os mesmos. Esta possibilidade se esgota à entrada no 3º ano, quando foram realizados todos os esforços pela escola para a aprendizagem e, não havendo correspondência pelo aluno, a reprovação deve ser a medida aplicada.
- h) responsabilização do professor da escola ciclada por sua falta de comprometimento e por seu desestímulo em relação ao processo pedagógico; por deixar de desenvolver um trabalho de qualidade, a favor da aprendizagem do aluno, baseando esta atitude em virtude da impossibilidade de reprovação daqueles alunos que não demonstraram um bom rendimento.

Foram expressas ainda pelo entrevistado, concepções de haver uma educação diferenciada para aqueles que possuem recursos para “dispor com a educação”. Apesar de ver a clientela como sendo semelhante nas instituições públicas e privadas, a família que coloca seu filho na escola privada “opta” em dispor recursos com a educação: por querer alguma coisa mais; por querer gastar com escola. *A clientela é a mesma. Eles são todos iguais. O pai simplesmente dispõe... ele quer alguma coisa mais; quer gastar com educação.* (ENTREVISTA 1).

Por fim, retomada a questão da relação público×privado e o direito à educação de todos, foi enfatizado na narrativa que a educação deveria ter um preço estipulado, não sendo oferecida “sem custo”. Estabelecendo uma tríade entre o pagamento dos serviços educacionais pelo educando, a oferta da educação pelas instituições públicas ou privadas e o Estado como regulador dessa relação, ao prover recursos para que o educando escolhesse a escola, apresenta concepções claramente ligadas à mercantilização da educação e do conhecimento como produto.

b) Entrevista 2

A segunda entrevista foi realizada com profissional que exerceu função gestora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Os procedimentos de acolhida se revestiram de certa formalidade, sendo necessário um tempo maior para o estabelecimento de um clima mais espontâneo e facilitador. Mesmo sendo realizada em local sugerido pelo entrevistado e tendo ocorrido considerável tempo de espera para início da conversa, o local passou ainda por pequena organização dos materiais à mesa, “reajustes” estes, percebidos como necessários para que o entrevistado percebesse o ambiente como mais descontraído e se sentisse mais à vontade na situação. Algumas interferências internas e externas, como o atendimento a um telefonema para resolução de situação cotidiana, ou mesmo, o ajuste recorrente do ventilador próximo à mesa, podem ter sido usados como recursos de apoio ao estabelecimento de um ambiente mais seguro e menos ameaçador. O espaço oferecido para o assento da pesquisadora foi mantido em considerável distância do entrevistado durante toda a conversa.

Interessava, primordialmente, colher a narrativa sobre os contextos de implantação da progressão continuada e as concepções de avaliação da equipe gestora àquela época. Assim, após estes momentos iniciais, e estabelecido um clima mais favorável para a conversa, foi solicitado que contasse um pouco sobre a política de implantação do ciclo de progressão continuada, as motivações e estudos sobre a ação.

O relato inicia apontando que houve resistências, dentro do grupo gestor, quanto à decisão de implantação da progressão continuada. A motivação alegada como principal para o empenho na adoção da medida está relacionada às questões pedagógicas: o tempo necessário para consolidação do processo de alfabetização e a existência de um sistema de avaliação não condizente com a expressão do desenvolvimento do aluno. Apesar de serem apresentadas outras razões administrativas (falta de vagas, uso dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundef - e a superação da repetência) que poderiam ser suficientes para a medida adotada, a preocupação com a aprendizagem é tida como central.

Então, o que mais nos preocupava na época era a questão da repetência muito grande, e que o ciclo poderia sanar essa questão: porque o aluno passaria e o professor teria um tempo a mais para trabalhar com ele e completaria aquilo que tivesse faltando na segunda série (vamos chamar de segunda série?). Basicamente, a idéia era essa. A idéia inicial sempre

foi visando à questão pedagógica, para diminuir a repetência. (ENTREVISTA 2).

Percebe-se que a concepção de ciclo está vinculada à noção de prolongamento do período letivo, não tendo como referenciais uma outra possibilidade de organização curricular e de modelo de gestão escolar. As bases epistemológicas e pedagógicas que marcaram a narrativa se reportam ao alcance de objetivos, dos domínios e à prontidão. As estratégias sugeridas para o trabalho pedagógico se baseiam na recuperação, no reforço, na frequência a aulas com “explicadora”, à solicitação de apoio da família e à sua responsabilização quanto ao sucesso da criança.

Este posicionamento em relação à função da família traz à discussão, novamente, a narrativa já encontrada na entrevista 1 sobre o oferecimento a todos de uma educação de qualidade e não apenas àqueles que tenham condições. Essa concepção firma também uma responsabilização das famílias quanto à opção pelo oferecimento, ou não, de uma educação de qualidade a suas crianças, desde que possuam essa “visão” e tenham “condições”.

Algumas famílias tinham preocupação de colocar numa explicadora, nas escolinhas de fundo de quintal até a criança completar seis anos e entrar na rede pública. Mas nem todas as famílias tinham essa condição, essa visão (ENTREVISTA 2).

A relação públicoxprivado reaparece nesta entrevista, com a mesma compreensão sobre o atendimento às classes populares e às diferenciações nesse atendimento pedagógico em cada um destes espaços. A idéia de “apresentar seu rendimento” mostra uma concepção de escola voltada para as leis de mercado, para seletividade, para a execução de tarefas com objetivo fechado e tempo limitado. Reforça também o caráter de exclusão e produtividade inseridas nestas representações.

A relação entre o tempo para aprendizagem e a idade da criança surge na narrativa como vinculada, quase que exclusivamente, à inserção do aluno na turma mais apropriada. Nesse caso, para essa enturmação, o fator preponderante seria a verificação do seu desempenho individual em comparação ao grupo, no que diz respeito a conhecimentos pré-selecionados pelos docentes. Isto se afasta, em muito,

do entendimento da aprendizagem como um processo de construção individual e coletiva do conhecimento.

Cotidianamente, o ato de enturmação de alunos realizado na escola não apenas no ato da matrícula, mas em diversos momentos do processo educativo se dá de acordo com a organização do sistema educacional e com a organização do ensino. Considerando-se que estas formas organizativas fundamentam-se em concepções sobre a construção de conhecimento e o desenvolvimento humano e social, percebe-se que o ato administrativo e pedagógico de formar turmas, firmou-se, primeiramente, na aceitação de que o conhecimento é concebido como algo objetivo e universal e que representa a verdade estabelecida a ser assimilada por todos os alunos. Segundo, parece que é adotada uma posição universalista, ao considerar que todos os alunos devem experimentar o mesmo currículo. Em terceiro, a homogeneidade de conhecimento dos indivíduos é considerada fator essencial ao desenvolvimento do processo educativo em sala de aula. E, por último, a avaliação com aparente função de correção de falhas e verificação do que está errado na aprendizagem do aluno, torna-se um instrumento de controle e seletividade.

Ao se tomar o conhecimento como objetivo e universal, a escola pensa em verdades estabelecidas que devam ser ensinadas e aprendidas por todos os alunos. Pressupõe um ordenamento do ensino e da aquisição de conhecimento de forma igual para todos. Determina tempos e espaços, estabelecendo rotinas e práticas que se firmam na verificação do alcance dos objetivos traçados para este ensino e sua aprendizagem, considerando que todos os alunos devem se submeter a um só currículo. Diz o segundo entrevistado:

...a abertura foi: o aluno ficar reprovado ao final da terceira etapa por mais um ano, para corrigir falhas, verificar o que houve com ele, [...] porque ele não aprendeu. [...] Tá bom..., chegou ao final do ano, é um aluno pré-silábico, não rendeu nada. Vamos ver porque ele não aprendeu. (ENTREVISTA 2).

As significações dadas à prática avaliativa, às metodologias e os instrumentos utilizados parecem estar a favor de relações de poder que reforçam a determinação do lugar dos sujeitos de acordo com o seu saber/ não saber, não levando em conta a diversidade de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos. A homogeneidade de saberes é considerada essencial e necessária ao processo educativo. A avaliação, em muitos trechos da narrativa, é representada como

mecanismo de determinação do lugar do aluno na escola, relacionando-a diretamente com uma função de demarcação e seletividade, através da aprovação e reprovação.

Retomando o tema do processo de implantação da política educacional, foram elencadas pelo entrevistado algumas temáticas que serão destacadas aqui, mas merecerão uma abordagem mais aprofundada na próxima seção.

Foi relatado que a implantação do sistema de progressão continuada foi uma questão polêmica, tanto entre os gestores, como também entre as equipes de orientadores das escolas. Igualmente, foi dito que a decisão tomada foi levada a termo através de uma legislação por existirem várias opiniões em contrário. Percebe-se que algumas destas opiniões divergentes diziam respeito aos sentidos atribuídos à avaliação.

E aí também a gente discutiu a questão da avaliação. Sendo que para isso, para a questão do ciclo, o documento acabou saindo em forma de Resolução, porque essa questão também era polêmica entre alguns orientadores pedagógicos. [...] Eu até acredito que se a gente fosse fazer de uma forma democrática: “quem é a favor e quem não é a favor”, a gente teria encontrado certa dificuldade para a implantação do ciclo e teria continuado com o sistema seriado. E reprovando na primeira, reprovando na segunda. [...] Mas isso não existiu dentro do município na nossa gestão: a imposição. [...] Mas nunca foi assim: a escola vai avaliar dessa maneira. Sempre nós deixamos a critério da orientação pedagógica da escola e até do professor. (ENTREVISTA 2).

Sobre esta questão, pode-se perceber que, a despeito da implantação do ciclo de progressão continuada vir revestida de um sentido de mudança, com aparente luta contra-hegemônica, o que pode se notar foi uma reafirmação do discurso pela fragmentação e pela desarticulação das possíveis formas de atuação de outros grupos e agentes. Apesar da afirmação da não imposição de metodologias e formas de atuação aos professores, é declarada, também, a não disponibilidade para ouvir o coletivo. Acerca desta abertura para o diálogo, pode-se refletir sobre o não favorecimento, na situação, de uma atitude para o diálogo *dodiscente* que se estabelece entre os sujeitos que ensinam-aprendendo e aprendem-ensinando. Diálogo em que os sujeitos aprendem e ensinam um ao outro (AROSA, 2007, p. 59).

Ainda são focalizadas na narrativa duas questões que são importantes, especialmente quando se remetem à formulação de uma política pública. São elas:

1. A freqüente rotatividade dos professores nas turmas da progressão continuada apresenta-se como entrave para a qualidade do trabalho pedagógico;
2. A validação das diretrizes para a prática avaliativa da aprendizagem sendo delegada a uma instituição acadêmica, como forma de legitimar e dar credibilidade ao discurso oficial.

c) Entrevista 3

Esta entrevista foi realizada com sujeito de instituição acadêmica que prestou assessoria ao município para a realização de diferenciados projetos nas escolas e na sede da SEMED. Aconteceu em local e trabalho do entrevistado conforme acordado em contatos feitos por mediação de funcionário responsável por sua agenda de compromissos. Através de correio eletrônico foram enviadas, anteriormente, a questão geral da pesquisa e as temáticas a serem abordadas. Ao iniciar-se a entrevista, os objetivos principais da pesquisa foram citados pela pesquisadora, solicitando também o uso de aparelho MP4 para gravação do encontro. Foram colocadas também as questões relativas ao sigilo pessoal e uso do material da transcrição.

A narrativa inicia relatando que a Instituição possuía um histórico de parceria com o município no desenvolvimento de vários projetos há cerca de 5 anos antes da implantação do sistema de progressão continuada. Durante o ano de 2000, por solicitação da SEMED, um trabalho relacionado à avaliação foi iniciado com palestra para professores, diretores e orientadores pedagógicos e educacionais das escolas. Por motivo do quantitativo de pessoas e a capacidade do espaço reservado foram organizados dois horários para a realização da palestra, que focalizou a avaliação do rendimento⁷⁷.

Como resultado do encontro foi elaborado um Caderno de Avaliação que continha a síntese da palestra, questões que foram levadas a debate na ocasião e algumas orientações, direcionadas às equipes pedagógicas das Unidades Escolares para a elaboração de um sistema de avaliação. Ao início de 2001, já sob forma de

⁷⁷ Uso aqui a expressão utilizada pelo entrevistado ao se referir à avaliação da aprendizagem como “avaliação do rendimento”.

projeto de extensão e intencionando desenvolver com as escolas um trabalho de “como montar um esquema de avaliação”, o material é levado ao município.

O relato aponta que em reunião com a SEMED para planejamento das ações dos vários projetos que estavam em andamento, no início daquele mesmo ano, foi solicitado que os objetivos do trabalho sobre avaliação fossem modificados. Citando as palavras do gestor da SEMED à equipe do projeto, relata:

“Na verdade, nós gostaríamos que vocês trabalhassem conosco, não simplesmente avaliação como vocês estão nos propondo com todas as séries do Ensino Fundamental. Mas que vocês pudessem trabalhar com as primeiras séries do Ensino Fundamental, não enfocando a questão da avaliação simplesmente. Mas enfocando a questão da progressão continuada, pelo menos essa que as pessoas denominam de ciclo, não é? Porque nós implantamos a progressão continuada esse ano aqui (no ano de 2001) e estamos devendo aos professores uma orientação até hoje”. [...] Foi a fala da pessoa [...] à época: “Nós implantamos, nesse ano, a progressão continuada no município e nós estamos devendo aos professores uma orientação”. (ENTREVISTA 3, 2007, p. 2).

É interessante colocar aqui, que esta entrevista é marcada por uma variedade de citações da fala de outros sujeitos, tanto em discurso direto como em narrativa, procurando demarcar diferenciados interesses, objetivos e perspectivas (seus e de outros sujeitos) que se apresentaram na situação, segundo o ponto de vista do entrevistado.

A partir deste momento, o entrevistado narra suas impressões sobre os possíveis entraves que se apresentavam para a continuidade do trabalho e as posições tomadas.

Primeiramente, observa a questão do tempo. Uma vez que a mudança na organização do ensino já havia sido efetivada, com o primeiro semestre letivo já sendo finalizado, o processo de avaliação já se encontrava em andamento mesmo sem a orientação da SEMED. Cita, ainda, que elementos do grupo responsável pelo trabalho de extensão, constituído por professor e alunos de graduação, não possuía, até aquele momento, embasamento sobre progressão continuada. Isso requereu tempo de investimento de estudo sobre o assunto e tempo para replanejamento das ações.

Em seguida, justifica a opção do papel assumido pela Instituição Acadêmica em sua relação com a rede de ensino firmado, a partir de então, pelo aceite da

função de oferecer respaldo teórico a uma posição adotada pelos gestores do sistema.

Mas nós optamos por isso, por trabalhar, porque nós vimos que era uma situação séria no município. [...] e achamos que “já que nós estamos indo ao município de Queimados com o objetivo de atender à necessidade do município”, nós tínhamos de reformular o nosso projeto de extensão para atender às necessidades do município. [...] nós tínhamos um grupo de professores precisando dessa orientação, que nós éramos capazes realmente de dar; construir junto com eles uma proposta. (ENTREVISTA 3, 2007, p. 4-5).

Ao encarar o objetivo dessa ação acadêmica como simplesmente determinado pelo atendimento às necessidades da rede, o entrevistado não problematiza a situação. Parece que a reflexão que aqui se coloca não diz respeito tão somente à mudança do foco de ação baseada na escolha entre continuar com o projeto inicial ou reformulá-lo. Ao legitimar um documento que não refletia nem as vozes da rede de ensino, nem tão pouco o discurso da própria instituição acadêmica, deixa transparecer uma concepção iluminista revelada pela reafirmação do lugar em que a academia se coloca na produção do conhecimento e do pretense poderio sobre esse conhecimento.

À medida que foram narradas as ações do projeto desenvolvidas a partir daquele momento, são apontadas, na entrevista, outras questões relevantes para a compreensão do contexto de influência na formulação dos programas da gestão ali desenvolvida e das concepções que embasam a avaliação da aprendizagem naquela política educacional. Estas questões dizem respeito à descontinuidade das políticas, à formação em serviço e hierarquização de competências na gestão do ensino.

Em relação à continuidade de políticas planejadas e implementadas, percebe-se que, mesmo sem alterações estruturais nos planos do governo municipal, a troca das pessoas responsáveis por determinados setores ou a redefinição do organograma de um órgão público promove uma alteração nos programas e planos de ação. Essas alterações podem significar adequações ou, até mesmo, mudanças radicais nas quais se abandona o caminho já percorrido a fim de serem implementados outros projetos e programas.

Isto se observa na narrativa, quando o entrevistado se diz surpreso diante do fato de ter se deparado com uma nova diretriz para o desenvolvimento do trabalho

de parceria, determinada agora por uma outra organização dentro da SEMED. A partir de 2003, uma Coordenação de Ciclo de Progressão Continuada é criada e a orientação da Secretaria de Educação é para que o trabalho seja feito diretamente com a coordenadora. Abandonando-se o percurso já caminhado com o Setor de Supervisão durante o ano anterior, ocorre clara descontinuidade das ações até então efetivadas.

Ainda foi trazido à discussão o processo de formação em serviço dos educadores. Pelas situações apresentadas, pode-se caminhar na compreensão de que as formações caracterizam-se também pela descontinuidade e pela fragmentação, servindo, muitas vezes, para motivações e interesses particulares à gestão administrativa e a outros organismos que participam das ações de capacitação. Mesmo apresentando-se com um discurso que privilegia o pedagógico e o processo educativo, as reflexões e a teorização sobre a prática da escola não são assumidas como relevantes. Há uma valorização das formulações prático-teóricas da gestão do sistema ou dos parceiros na capacitação, referenciadas em outras realidades e cotidianas.

Exemplificando essa interpretação, o trecho transcrito do relato da entrevista, cita a diversidade de intenções quanto aos objetivos da capacitação que estava sendo reiniciada. Elas expressam a compreensão da instituição parceira quanto à finalidade da formação contrapondo-a às motivações da gestão, sem considerar que há também a fala das escolas sobre suas prioridades de estudo e capacitação:

Porque nós entendemos na nossa discussão [...] que, na verdade, o município antes de optar por essa implantação da progressão continuada, deveria ter, pelo menos no ano de 2000, trabalhado com os professores o que era progressão continuada e qual a metodologia de trabalho dentro da progressão continuada. Não era da avaliação, mas da metodologia e, conseqüentemente, de quais os procedimentos de avaliação adotados. (ENTREVISTA 3, 2007, p. 2).

Outra questão levantada diz respeito à concepção sobre as funções de gestão e docência que se revela através de um discurso que promove a hierarquização dessas competências.

As representações sobre os fazeres do Orientador Pedagógico (OP), do Orientador Educacional (OE), do Supervisor Escolar e do Professor regente podem ser identificadas, nas narrativas das entrevistas 2 e 3, como carregadas de determinações de lugar e de poder.

Os Orientadores (OP e OE) são definidos como a “única ponte” entre a gestão central e os professores, mas também os Supervisores são apontados como os responsáveis pelo elo entre a Secretaria de Educação e as Unidades Escolares. Nesta função de “ponte”, de “acompanhamento das questões do dia-a-dia”, estão incluídas ações de formação, dinamização do trabalho, coordenação e avaliação das ações pedagógicas na escola.

Os professores são pouco citados nas narrativas como produtores de conhecimento sobre o cotidiano, sobre a reorganização implementada ou sobre as concepções que sustentam as práticas relativas às mudanças que foram implementadas. Estas representações sobre o lugar e o papel destes sujeitos no sistema educacional estão baseadas numa estrutura social que tem o fazer como determinante de um lugar neste grupo.

Dentre outras reflexões possíveis, percebe-se aqui uma hierarquização dos sujeitos quanto à produção do conhecimento, quanto à sua pretensa capacidade de ação para a mudança e quanto aos seus fazeres vinculados a ações de planejamento e execução.

4.4.2 – Política de customização e Discurso oficial

Customização é, segundo Galvão (2002), um termo oriundo do verbo inglês "custom made", ou seja, "feito sob medida". Inicia-se na área de moda e tem sua origem no verbo "to customize" com sentido de adaptar um produto às necessidades particulares de cada consumidor. Tudo indica que essa proposta nasceu com o movimento hippie na década de 60, com o advento dos processos artesanais, o desenvolvimento de técnicas de tingimento de tecidos e de trabalhos com retalhos (patchwork), favorecendo assim a personalização das peças. (PALOMINO, 2002).

Quando se fala da prática da customização na moda, refere-se a um tratamento especial dado a uma peça, transformando-a em um produto único. Por outro lado, pode-se considerar também, que a expressão “sob medida” remete à idéia de submissão a um modelo, a uma medida imposta, determinada por padrões sócio-culturais da época.

Parece que o termo passa a ter um sentido, de modo geral, de levar ao consumidor final a sensação de ter adquirido algo novo, que é produto de sua interferência, direta ou não. Todavia, o que se vê é que a estrutura do produto adquirido é a mesma. O que ocorre, na prática, é a inserção de alguns elementos decorativos, que muitas vezes ganham traços de adorno.

O termo tem sido empregado também na informática (customização de software); no marketing (customização em massa, customização de produtos); na área empresarial (customização de programas de capacitação adequados às competências e habilidades exigidas pelo mercado) e na engenharia (customização de imóveis), entre outras tantas. Estes exemplos demonstram que as idéias e propostas dos mais diferentes campos de conhecimento têm se caracterizado, na contemporaneidade, pela multiplicidade, pluralidade e hibridismo.

Customização é uma estratégia de mercado da qual a educação também tem se apropriado, considerando-a como uma proposta de personalização da educação, através da individualização dos processos de aprendizagem. Até mesmo estratégias de customização em massa têm tido espaço na educação.

Aparentemente, a idéia de customização em massa surgiu na área de manufatura: como oferecer produtos com configurações diversas para cada cliente ainda mantendo o paradigma da produção em massa.

Ao promover em relação ao processo educacional a mesma inversão a que se submeteu o processo de produção e comercialização de produtos e serviços nas e pelas empresas; ou, em outras palavras, ao atribuir ao cliente (*customer*) a prevalência no tocante ao o quê, quando, quanto e com que qualidade produzir, os empresários pretendem inserir a lógica produtivista na esfera formal da educação. Do seu ponto de vista a pedagogia deveria assumir uma plasticidade que a tornasse adaptável às constantes mudanças que caracterizam uma clientela propensa a ser pouco conservadora em termos de consumo. (BIANCHETTI, 1999).

Ao discorrer sobre customização e práticas pedagógicas, Bianchetti (1999), apresenta uma análise de que, nos dias atuais, é possível perceber variadas estratégias de customização da educação. Essas estratégias foram ressaltadas por alguns teóricos como Gentili (1995 apud BIANCHETTI, 1999), que identifica o surgimento de uma pedagogia denominada por ele de *fast food*, em função da "macdonaldização do conhecimento escolar". Esta conceituação de ensino se é

assim nomeada por Gentili dada à aproximação entre o funcionamento da empresa de lanches rápidos e a identidade pretendida pelos empresários à instituição escolar.

Encontramos em Wexler (1995, p. 162) a argumentação de que há uma tendência de surgimento de escolas pós-fordistas ou toyotizadas, entendidas como escolas de alto desempenho, administradas pelos novos líderes empresariais. Diz o autor que estas escolas "planejam formas de aprendizagem das novas habilidades exigidas por um local de trabalho reestruturado, formas que sejam 'concretas', 'práticas', ligadas à 'vida real' e organizadas através de equipes de trabalho". Por fim, Machado (1995, apud BIANCHETTI, 1999) ressalta que da parte dos empresários tem havido uma preocupação crescente para a implementação de uma nova pedagogia que ela denomina de *just-in-time*, caracterizada por uma vinculação imediata e direta entre a formação e o processo produtivo. Essa pedagogia objetiva atender às demandas assim que elas surjam.

Ao se analisar esses modos de ação relativos à customização nos mais diferenciados campos de conhecimento, pode-se perceber que na construção das políticas públicas, encontram-se também algumas práticas que sugerem o emprego de estratégias customizadoras.

Na elaboração da proposta de implantação do ciclo de progressão continuada, a SEMED ouviu daqueles que estão inseridos em contextos educativos de outras redes sobre "o que deu certo" e o que "não deu certo" nestas outras experiências e se apropria de "detalhes" para personalizar sua reorganização do sistema de ensino.

Adereços como vinculação da idade ao ano de escolaridade, registro da avaliação através de relatório descritivo, possibilidade de retenção por apenas um ano ao final do ciclo de progressão continuada, são alguns dos elementos de personalização da proposta, tornando-a diferenciada.

Pode-se argumentar que este é um grande passo na direção de uma não adaptação da rede de ensino a uma proposta vinda de fora. Porém, ao contrário do que este discurso quer fazer acreditar, ao "corrigir" as falhas de outras propostas pretendendo produzir uma "melhor" e mais eficiente, resta indagar a que, e a quem esta proposta customizada serve? Aos interesses dos formuladores da política, que se encarregaram de colocar, tirar, juntar, sobrepor, mesclar e renomear os elementos constitutivos da política? Às escolas que nem foram ouvidas e chamadas

a expressar suas diferenciadas problemáticas? À Instituição Acadêmica parceira que apresenta projeto “adequado” às necessidades da rede?

Fica claro também que o que faz a SEMED é encomendar à Instituição Acadêmica uma customização do produto “CICLO”. O que a Instituição acaba por fazer, é uma recontextualização do discurso científico, para que ele se torne atraente para o discurso político-pedagógico que já se encontrava definido. Nesse caso, também é possível dizer que o discurso acadêmico acaba produzindo o que se denomina customização em massa uma vez que se propõe a oferecer um serviço que atenda às necessidades específicas de toda a rede de ensino.

O que a princípio poderia ser intencionado à diferenciação e fuga de uma massificação de tendências, como é o discurso usado principalmente na moda customizada, numa Política de Customização o “produto” se apresenta com um sentido, uma significação contrária a essa idéia. Pelo movimento de diferenciação e individualização estabelecer-se em práticas e concepções pré-estabelecidas, utilizando-se de novos ou antigos saberes e fazeres como “adereços”, sem vinculação às demandas do grupo social, a política não lhe cabe, não lhe diferencia, não reflete sua identidade. O que poderia se tornar numa customização que traduzisse e expressasse a participação dos sujeitos na política gerada, torna-se uma estratégia de manipulação de interesses e poder. Como afirma Gentili,

Naturalmente, em tais condições, a participação não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões já tomadas por outros (ou outras) e que nunca entram na pauta de discussão. [...] as decisões do governo nunca são enunciadas como tais, mas são encobertas sob supostos “acordos gerais”, “coincidências comuns” e toda uma série de estratégias discursivas destinados a diluir e mascarar o conflito e criar a falsa imagem de comunidade homogênea de interesses. (GENTILI, 1998, p. 67, 68).

Até mesmo a participação da comunidade a qual a política será direcionada, com vistas à explicitação dos seus desejos e necessidades, pode representar um adereço para customização.

Outros adereços customizadores podem ser encontrados no discurso oficial, tais como: a afirmação da **centralidade do pedagógico** naquela política, embora sejam colocadas em destaque as razões administrativas; a visão de **ciclo** como um prolongamento do período letivo e não como uma outra possibilidade de organização curricular e de gestão da escola; e a idéia de **sucesso** escolar atrelado

à produtividade, rendimento, execução de tarefas com objetivos fechados e tempos limitados e não para o favorecimento do trabalho coletivo e cooperativo no processo.

Na análise dos contextos e conjunturas do processo de constituição do discurso oficial na rede de ensino de Queimados, os resultados apontam esses modos de ação como práticas articulatórias da construção do discurso da política e que são considerados, nesta pesquisa, como uma **Política de customização**.

Entende-se por Política de Customização aquela que busca empreender um novo sentido aos modos de ação já estabelecidos, com a inserção de novos elementos que se somam aos já existentes sem, todavia, mudar os fundamentos que sustentam tais ações políticas. Construindo um novo sentido, a partir de uma política “feita sob medida” para aquela situação e aqueles sujeitos sociais, as relações e práticas sociais são **customizadas**.

Na formulação dessas políticas **customizadoras**, a estrutura na qual se estabelecem é mantida, ocorrendo a introdução de elementos que são apresentados sob uma nova aparência, como uma forma de novidade, de mudança, mas que representam a legitimação de decisões anteriormente tomadas por seus formuladores, não sendo demandadas pelo grupo social ao qual a política se destina.

5. (PRO)VOCATIVO

A importância do discurso na vida social transita entre a regulação e a transformação. (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 46).

Das análises realizadas, surgiram as tentativas de resposta a questões que inicialmente se colocaram para a pesquisa.

Sobre quais os sujeitos que participaram dos processos de formulação das políticas educacionais, pode-se perceber pelos relatos que, apesar da consulta informal a profissionais da Secretaria de Educação, apenas os gestores a nível central tiveram participação efetiva na elaboração dos documentos e proposta de reorganização do ensino. Nem o órgão normativo exerceu sua função deliberativa, nem os parceiros de projetos acompanharam o processo, ou mesmo os profissionais da rede tiveram acesso às idéias da proposta.

Nos textos oficiais, os sentidos dados à ação avaliativa remetem a práticas de verificação e exame. Apesar da utilização de instrumentos de registro da avaliação (na progressão continuada) que pressupunham a exposição da descrição, análise e crítica sobre o processo pedagógico, o currículo e as práticas pedagógicas não acompanharam esta mudança, permanecendo atrelados a idéias fragmentadas, standartizadas e individualistas de “aquisição” de conhecimentos.

As concepções expressas pelos formuladores da proposta aproximam-se de uma concepção tecnicista da educação (alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade), pautada numa prática pedagógica tradicional e numa abordagem comportamental da aprendizagem (emprego de estímulo, condicionamento, reforço e punição).

Para a implantação da política de avaliação, a gestão do sistema deliberou uma Resolução, formou grupo de trabalho com o Setor de Supervisão Escolar para alteração do Regimento Interno das Unidades Escolares e solicitou parceria à Instituição Acadêmica para embasamento teórico da proposta.

Foi utilizada a legislação como ponto de apoio central para divulgar a proposta. A mediação desejada com a escola foi requerida através da figura do orientador pedagógico, apontado pela gestão como a única ponte entre o nível

central e o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola, agregada à parceria de instituição acadêmica que atuou na capacitação destes orientadores.

Nas tensões, conflitos e acordos estabelecidos nas relações que constituíram o processo de construção da política em estudo foi possível identificar que condicionantes legais, por si próprios, são incapazes de direcionar a ação dos sujeitos, uma vez que a apropriação destes discursos se dá por recontextualização, encerrando vários conflitos e conferindo tanto à esfera central quanto à rede de ensino uma dinâmica de recontextualização. Sobre essa variedade de experiências, Barreto e Sousa indicam que as reformas educacionais:

...quando desencadeadas, geram múltiplas leituras de seus propósitos e possuem muitos desdobramentos. São interpretadas pelos segmentos por elas afetados a partir de seus interesses específicos e mais gerais, muitas vezes contraditórios entre si, e terminam sendo ressignificadas um sem número de vezes. A tal ponto se modificam que os resultados que produzem, ainda quando secundários do ponto de vista da proposta original ou mesmo não previstos, podem eventualmente chegar a ser os de maior impacto. (BARRETO & SOUSA, 2005, p. 683).

Foi possível perceber que os discursos se inserem em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos. Traduzem quase que uma transmissão persuasiva e legitimadora de identidades e de determinados modelos de subjetivação que promovem sujeitos divididos, excluídos do processo, privados de agência, vontade e poder de decisão.

Analisar a trajetória da construção deste discurso oficial, as demais práticas discursivas e demais elementos das práticas sociais, tornou evidente a necessidade de uma reflexão sobre que caminhos estão sendo tomados nestas políticas públicas: se caminham para a manutenção/reprodução ou transformação da sociedade; ou ainda para a produção de pequenas mudanças sem, todavia, alterar os elementos centrais de sua organização.

Ressalta-se aqui a crença na importância da mediação do sujeito social como uma real possibilidade tanto para a manutenção como para a transformação da sociedade, de acordo com o papel que desempenham e discursos que se apropriam.

A perspectiva colocada por Canclini (2003), sobre a criatividade individual e coletiva para superar as hierarquias através da hibridação⁷⁸, coloca a descoberto as “zonas de escape” e possibilidades de “deslizamento de sentidos” produzidos pelas ambivalências nos textos e discursos das políticas. Estes espaços podem favorecer leituras heterogêneas e diversificadas, incorporação de novos sentidos e significados nos discursos e práticas sociais. Isto envolve a conscientização de como certos discursos nos apropriam e são apropriados por nós e como certos discursos se tornam naturalizados e hegemônicos.

Na experiência em estudo, o processo de construção do discurso oficial expressou uma recontextualização por hibridação, legitimando algumas vozes em detrimento de outras, formulando conformações e orientando as mudanças para finalidades determinadas. O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos não passa por um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas é um ato de negociar a diferença com o outro.

É na negociação necessária para a legitimação deste e de outros discursos que ali se fizeram presentes, que se reafirma a valorização da ação dos sujeitos para a transformação social.

Partindo-se da compreensão das políticas públicas como acontecimento discursivo não se pretendeu, nesta pesquisa, uma avaliação das práticas/resultados/efeitos decorrentes da política educacional em estudo, mas a busca de uma melhor compreensão dos textos, discursos, práticas discursivas, lutas e intenções, em determinados contextos que se configuraram como desencadeadores do processo de produção daquela política.

Com esse trabalho, espera-se contribuir para uma melhor reflexão sobre o processo de construção dos discursos na política educacional e sua significância na produção/reprodução de domínios de saberes e fazeres, considerando como possível a mudança de relações sociais estabelecidas, para que se percorra um caminho no sentido da emancipação dos sujeitos.

⁷⁸ Canclini entende por hibridação, processos socioculturais em que as estruturas e práticas diferenciadas, que existam de formas separadas se combinem para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. I. C. **Municípios e Topônimos Fluminenses**. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Niterói, 1994.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2002.

ALVES, N. e GARCIA, R. L. (org.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ANDRADE, S. M. O. e TANAKA, O. Y. Interacionismo interpretativo: uma nova perspectiva teórica para as pesquisas qualitativas. **Ensaio e Ciência**. V.5. nº 3. p. 55-72. Editora Uniderp: Campo Grande, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 74. p.68-70. Ago. 1990.

AROSA, A. C. Da escuta sensível ao diálogo “dodiscente”. In: AROSA, A. C. & SCHILKE, A. L. (org.) **A escola no hospital: espaço de experiências emancipadoras**. Niterói: Intertexto, 2007.

ARNUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretan. In LARROSSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa uy educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

AYRES, J. R. C. M. **Interpretação histórica e transformação científica: a tarefa hermenêutica de uma teoria crítica da epidemiologia**. São Paulo: Revista Saúde Pública, v.28, nº. 4, p. 311-319, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, V. 1, Nº 2 p. 99 – 116. jul / dez 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. V. 6. Nº 2. p. 10 – 32. jul / dez 2006.

BARRETO, E. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 75. p. 48-66. Agosto / 2001. www.scielo.br. Acesso em: 19/07/2007.

BARRETO, E. S. S. e MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Perrenoud, P. Porto Alegre: Artemed, 2004.

BARRETO, E. S. S. e SOUSA, S. Z. Reflexões sobre políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35. nº 126. p. 659-688. set/dez. 2005.

BARRETO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, p. 49-88, novembro / 2001.

BARRETO, E. S. S. & PINTO, R. P. (Org.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 4, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001a.

BARROS, S. **Customização, criatividade enlatada**. <http://notoangel.multiply.com>. Acesso em 05/6/2008.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNIAMP. 2003.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, nº 49. p. 26-42. maio/ 1984.

_____. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira]. Petrópolis:Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 120. p. 75 -110. Novembro / 2003.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2005.

BIANCHETTI, L. **Em busca de uma nova pedagogia; o embate entre empresários e educadores**. HEURESIS: Revista Eletrônica de Investigación Curricular y Educativa, 1999. Vol.2, nº2. Disponível em <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n2.html>. Acesso em 02/07/2008.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.& MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato. (org) **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2003.

BRAGA, J. Moda híbrida - referências diversas definem os padrões estéticos contemporâneos. <http://www.costuraperfeita.com.br>. Acesso em 05/06/2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei n.10172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CALDAS, A. **A onda da customização**. <http://www.overmundo.com.br>. Acesso em 05/06/2008.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Noticias recientes sobre la hibridación**. Revista Transcultural de Música, 2003. http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm#_ftn1. Acesso em 01/06/2008.

CANDAU, V. M. F & OSWALD, M. L. M. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CAPANEMA, C. F. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA João F. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARADEAU, P. **Discurso Político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. *Apud* RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

CORTESÃO, L. **Contributo para a análise da possibilidade e meios de produzir inovação – o caso da formação de professores**. Tese de doutorado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1988.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos>. Acesso em 02/01/2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <http://www.unesco.org.br>. Acesso em 1/07/2007.

DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA DE FILOSOFIA. v. 3, p.1332, 1991.

ESTEBAN, M. T. **Repensando o fracasso escolar**. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, n. 28, p. 75-86, São Paulo: UNICAMP, 1992.

_____. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; HOFFMAN, J. & SILVA, J. F. (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 5ª ed., 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e prefácio à ed. bras. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, A. A. S. e outros. **Retratos de Nova Iguaçu**, RJ: Ed. da Prefeitura de Nova Iguaçu, 2002.

FERNANDES, C. O. **A construção do currículo na escola pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar**. Dissertação de Mestrado, PUC - Rio / Departamento de Educação: Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Promoção Automática na década de 1950 - uma revisão bibliográfica na RBEP**. Brasília, RBEP V.81, n.197, p.76-88, jan. /abr. 2000.

_____. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – A transição para a escola do século XXI**. Tese de doutorado. PUC: 2003.

_____. **Escola em Ciclos: particularidades evidenciadas pelo SAEB**. Estudos em Avaliação Educacional, FCC - São Paulo, v. 15, n. 30, p. 83-106, 2004.

_____. **A não reprovação na escola organizada em ciclos: subsídios para o debate.** RJ: UNIRIO, 2004. Mimeo.

_____. **A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 57-82, 2005.

_____. Escola em ciclos: o papel da avaliação. In: CRUZ, G. B. (Org.). **Ciclos em Debate.** v. 4, p. 51-62. Rio de Janeiro: Intertexto, 2008.

FLEMING, R. S. **Currículo moderno; um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lidador. Brasília, INL, 1974.

FLETCHER, P. **Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n.11, p.93-112, jan./jun.1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1981.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola. 2001.

_____. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. De Roberto Machado. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2ª edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola.** Caxambu: Anped, 2004.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GADAMER, H. **O problema da consciência histórica**. Fruchon, P. (Org.). Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

GALVÃO, D. A customização do corpo – reinventando a subjetividade contemporânea. In: CASTILHO, K. & GALVÃO, D. (Org.) **A moda do corpo, o corpo da moda**. São Paulo: Editora esfera, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano, 2002.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A McDonaldização da escola. A propósito de *Consumindo o "outro"*. In: COSTA, M. V. (org.) **Escola básica na virada do século. Cultura, Política e Currículo**. Rev. Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1983.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad.: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 1998.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

KUNH, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2000.

LOPES, A. C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 93-118.

LUCKESI, C. **Avaliação: otimização do autoritarismo**. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.82-6, jul./ ago.1991.

_____. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica**. Idéias. São Paulo, n.15, p.115-25, 1992.

_____. **Avaliação educacional: pressupostos conceituais**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 25, n.130-131, p.26-9, maio/agosto,1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 11ª edição. São Paulo: Nacional, 1979.

MACHADO, L. R. de S. **Pedagogia fabril e qualificação do trabalho: mediações educativas do realinhamento produtivo**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1995.

MAINARDES, J. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2006.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, Campinas: 2006.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**. www.furb.br, v. 1 (2), p. 1-12, 2006. Acesso em: 19/07/2007.

_____. **Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação**. 29ª Reunião Anped. www.anped.org.br. Acesso em: 05/08/2007.

_____. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. *In*: KRUG, A. (Org.) **Ciclos em revista. A construção de uma outra escola possível**. Vol. 1- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MCKEENA, R. **Marketing de relacionamento: estratégias bem sucedidas para a era do cliente**. 9a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MYNAIO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 7ª edição. HUCITEC-ABRASCO: SP - Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

ORTIZ, R. (org) **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

ORTIZ, J. R. **El triángulo paradigmático – paradigmas de la investigación educativa** – Instituto de Investigaciones Educativas. UNA - <http://www.geocities.com/Athens/4081/tri.html>. Acesso em: 30/09/2007.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PALOMINO, E. **A moda**. São Paulo: Publifolha, 2002.

PENIN, S. T. S. e VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, P. C. e outros. **De Iguassú a Nova Iguaçu**, RJ: Ed. da Prefeitura de Nova Iguaçu, 2003.

PEREIRA, W. **Nova Iguaçu Para o Curso Normal**, RJ: 1969. Disponível em: www.novaiguacu.rj.gov.br. Acesso em: 20/07/2007.

PÉREZ GOMEZ, A. **Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Volver a pensar la educación (V. II) Prácticas y discursos educativos**. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Morata, 1995.

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. [Tradução Patrícia C. Ramos]. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**. [Tradução Patrícia C. Ramos]. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PINTO, D. C., LEAL, M. C. e PIMENTEL, M. A. L. (Org.). **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública – Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

POPHAN, W. J. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.

RAGAN, W. B. **Currículo primário moderno**. Porto Alegre: Globo, 1973.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, B. S. **Para uma pedagogia do conflito**. In: **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, L. **A prática lectiva como actividade de resolução de problemas**. Tese de doutorado. 2000. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C4-Metodologia.pdf>. Acesso em 30/09/2007.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora**. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p.24-31, jan. /fev. 1992.

SARGENTINI, V. M. O. **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 181-190, 2006.

SCRIVEM, M. & STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SOBRINHO, J. D. **Diversidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOEIRO, L. & AVELINE, S. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOUSA, S. Z. de L. **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau**. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf. Acesso em 03/05/2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. 1994. Tese. Universidade de São Paulo.

SPÓSITO, M. P. **Educação, gestão democrática e participação popular** in BASTOS, J. B. (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, v. 7, p.19-27, jan./jun. 1983.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica, uma controvérsia sobre método em filosofia. In: Habermas, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: Ed. L&PM, p. 98-134, 1987.

TABA, H. **Elaboración del currículo; teoria y práctica**. Buenos Aires: Troquei, 1974.

TANUS, M. I. J. e outros. Gestão educacional: relações entre poder e participação. In: BITTAR, M. e OLIVEIRA, J. F. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TEIXEIRA, V. F. **História da formação de Queimados**. RJ: Prefeitura Municipal de Queimados, 2005.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.

TURRA, C. M. G. et alii. **Planejamento de ensino e avaliação**. 3ª ed. Porto Alegre: PUC-EMMA, 1975.

VASCONCELLOS, C. S. **Os Ciclos em Questão. Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v.1, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

WELLER, W. **A hermenêutica como método empírico de investigação**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3288. Acesso em: 01/05/2008.

WEXLER, P. Escola toyotista e identidades de fin de siècle. In: SILVA, T.T da & MOREIRA, A. F. (org.) **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, A. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO I

Nº	Escola Municipal	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
		EI	EI	EF AI	EF AI	EF AF	EF AF	EE	EE	EJA AI	EJA AI	EJA AF	EJA AF
01	Allan Kardec	-	-	-	572	-	-	-	-	-	-	-	-
02	Batista	-	-	-	365	-	-	-	-	-	-	-	-
03	Dr. Cledon Cavalcante	2	50	-	472	-	-	-	-	-	-	-	-
04	Dr. Francisco Manoel Brandão	2	51	-	448	-	-	-	-	-	-	-	-
05	Eloy Dias Teixeira	1	25	11	264	-	-	-	-	-	-	-	-
06	José Anastácio Rodrigues	1	16	5	75	-	-	-	-	-	-	-	-
07	José Bittencourt de Oliveira	6	141	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
08	Luis de Camões	-	-	5	137	-	-	-	-	-	-	-	-
09	Metodista	2	50	18	550	-	-	4	30	-	-	-	-
10	Monteiro Lobato	-	-	16	528	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Senador Nelson Carneiro	-	-	19	699	-	-	-	-	2	72	-	-
12	Oscar Weinschenk	2	51	22	675	-	-	-	-	5	174	-	-
13	Pastor Arsênio Gonçalves	-	-	8	259	-	-	-	-	-	-	-	-
14	Paulo Freire	-	-	8	233	-	-	-	-	-	-	-	-
15	Primeira Igreja Batista	-	-	12	359	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Profª. Anna Maria dos Santos Perobelli	-	-	18	519	-	-	-	-	-	-	-	-
17	Profª. Diva Teixeira Martins	-	-	16	532	-	-	-	-	3	95	-	-
18	Profª. Maria Corágio Pereira Xanchão	-	-	-	572	-	-	-	-	-	-	-	-
19	Profº Joaquim de Freitas	4	99	16	434	-	-	-	-	-	-	-	-
20	Profº Leopoldo Machado	-	-	13	400	9	360	-	-	-	-	9	372
21	Profª. Scintilla Exel	-	-	27	865	15	583	-	-	-	-	9	381
22	Santo Expedito	1	26	-	211	5	114	-	-	-	-	-	-
23	São José	1	26	7	192	-	-	-	-	-	-	-	-
24	Tiradentes	-	-	14	466	-	-	-	-	-	-	-	-
25	Profº Ubirajara Ferreira	1	23	6	162	-	-	-	-	-	-	-	-
26	Vereador Carlos Pereira Neto	1	-	22	671	-	-	1	8	3	96	-	-
27	Waldick Cunegundes Pereira	1	27	6	171	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		20	539	269	10.831	29	1.057	5	38	13	437	18	753
TOTAL DE TURMAS		344											
TOTAL DE ALUNOS		13.655											

Tabela 8 – Nº. de escolas, alunos e docentes na educação pública municipal em 2007.

EI – Educação Infantil
 EF AI - Ensino Fundamental Anos Iniciais
 EF AF – Ensino Fundamental Anos Finais
 EJA – Educação de Jovens e Adultos
 EE – Educação Especial

ANEXO II

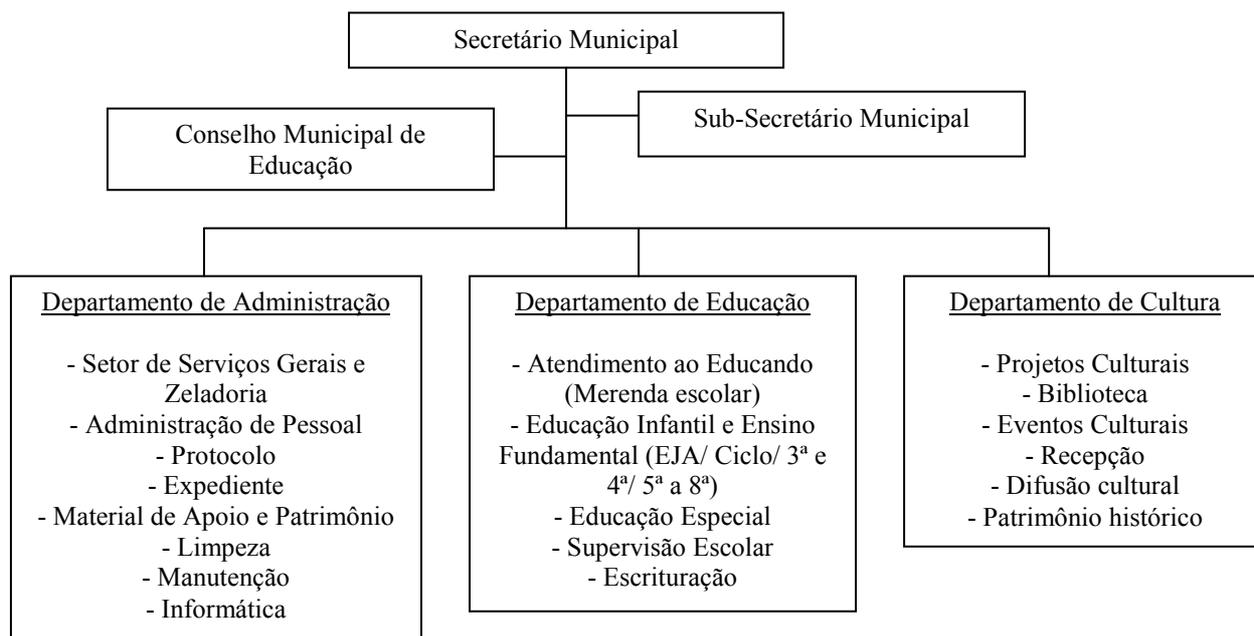


Figura 3 – Organograma SEMEC – 2001

ANEXO III

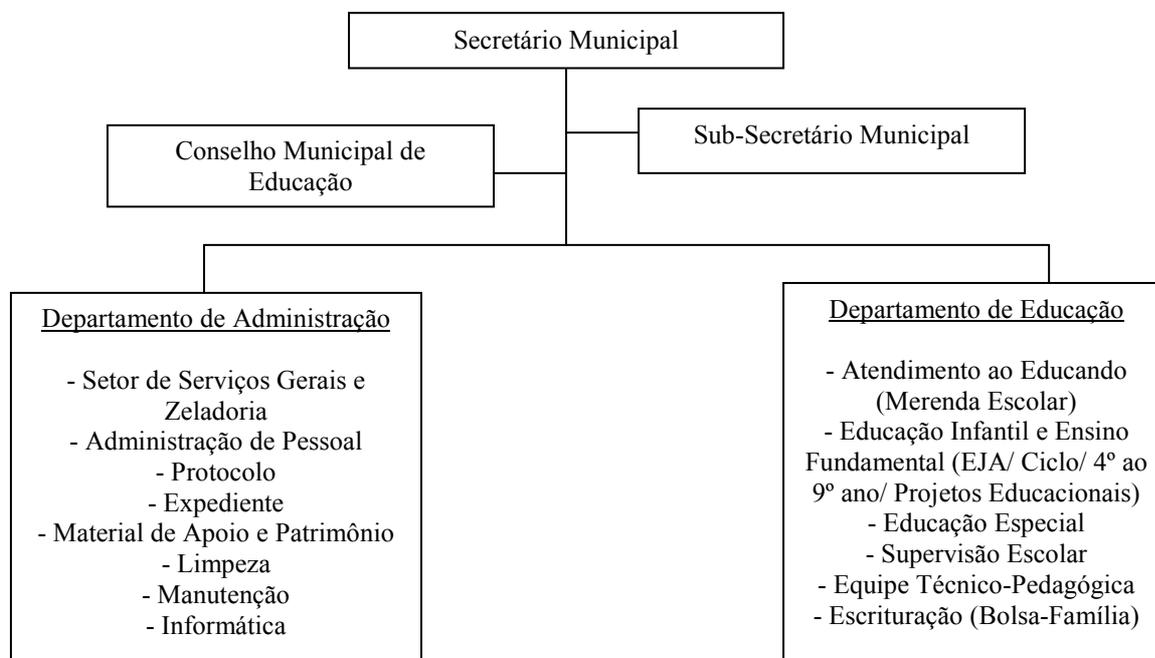


Figura 4 – Organograma SEMED - 2007

ANEXO IV

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

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Deize Vicente da Silva Arosa, estudante do Mestrado em Educação, matrícula 06107P6M08, orientanda da Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes, desenvolvo pesquisa sobre a implantação do Ciclo em Queimados, focalizando as ações e concepções que fundamentam a avaliação escolar na rede municipal de ensino.

Com o objetivo de conhecer melhor as ações gestoras desta rede de ensino - principalmente após a implantação do sistema de progressão continuada em 2001-, bem como as idéias pedagógicas que basearam a estruturação do trabalho em avaliação da aprendizagem escolar no município, solicito sua participação nesta entrevista.

Os temas a serem tratados na entrevista se relacionam à história da rede de ensino no município de Queimados; às motivações pedagógicas e políticas para a implantação do sistema de progressão continuada; às leituras e estudos realizados; à organização e implementação das políticas em educação.

Desde já agradeço pela disponibilidade e pronta aceitação em colaborar neste estudo.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2007.

Deize Vicente da Silva Arosa

ANEXO V



Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES PARA A
IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE
PROGRESSÃO
CONTINUADA - CICLO

"Quem anda em sinceridade, anda seguro"
Provérbios 10:9A

1. A ORGANIZAÇÃO EM CICLO

Estamos implantando o primeiro ciclo, que compreenderá dois ou três anos de escolaridade, cujo objetivo é construir conceitos, atitudes e valores, possibilitando, ao aluno, a oportunidade de mais tempo para completar sua alfabetização.

A implantação do primeiro ciclo, subsidiará a do segundo ciclo, no futuro.

1.1. Fundamentação legal

A fundamentação legal para a implantação do ciclo encontra-se nos dispositivos dos artigos 23 e 32 da Lei nº. 9394/96, no artigo 19 da Lei nº. 411/99 e na Resolução 01/01 – SEMECD.

1.2. A inserção do aluno no 1º ciclo

A implantação será gradativa e se dará da seguinte forma:

- a) crianças de 6(seis) anos cursarão o ciclo em três anos, denominados I,II e III etapa.*
- b) Crianças com idade igual ou superior a 7 (sete) anos cursarão o ciclo em dois anos, denominados II e III etapa.*
- c) Independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na Série ou Etapa adequada.*

Obs.: A 2ª série deste ano letivo /2001, está inserida no regime seriado, considerando a implantação gradativa.

1.3. A Organização Curricular

“... Aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo.”

Philippe Perrenoud

A organização curricular está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Resolução CEB nº. 2, de 07/04/98 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando que os mesmos estão estruturados em ciclos.

Assim, são as seguintes as áreas de conhecimento a serem trabalhadas:

- Língua Portuguesa**

O trabalho deverá ser desenvolvido para que ao final do ciclo o aluno seja capaz de produzir textos, expressar seus pensamentos através de diversas formas de linguagem, compreender e interpretar – texto/contexto.

“Espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos façam uso da Língua nas práticas sociais.” (PCNs, 1997, p.43, v.2)

- **Matemática**

O ensino da matemática deverá priorizar a construção do conceito de número, as operações fundamentais, o estudo do espaço e formas (geometria).

- **Ciências Naturais**

O aluno deverá perceber-se como ser integrante da natureza, responsável pela preservação da vida, construindo assim o conceito de vida e ambiente.

- **História/Geografia**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelecem os conteúdos de História e Geografia separadamente. Entretanto, entendemos que as atividades a serem desenvolvidas no 1º Ciclo, deverão buscar a integração destes conteúdos, permitindo ao aluno construir o conceito espaço, tempo e grupo social.

- **Arte**

A Arte envolve todas as formas de manifestações artísticas, assim, o aluno deverá expressar-se através de diversas linguagens: verbal (oral/escrita), cênica, plástica, musical, corporal, comunicando sua relação com o mundo.

- **Educação Física**

As atividades de Educação Física deverão ser voltadas para jogos, brincadeiras e atividades corporais simples, possibilitando ao aluno a auto-realização e integração com o seu grupo.

2. A AVALIAÇÃO - UM OLHAR NOVO

“Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo.”

Marcel Proust.

Para que se efetive a avaliação diagnóstica e continuada “não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos”, pois, além de fundamentar decisões de aprovação ou de orientação, contribuem para estratégias de ensino-aprendizagem. De extrema importância é a observação contínua para

que o professor “saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos que, em pequenos toques, contribuem para estabelecer um quadro de conjunto do aluno”. Para esta observação, o caderno de registro é de grande importância.

Face ao exposto, bimestralmente, o professor se utilizará de instrumentos que possibilitem uma avaliação do processo de desenvolvimento, apresentando um relatório, onde o alcance dos objetivos propostos serão expressos de acordo com os conceitos:

- ◆ ADP : Aprendizagem Desenvolvida Plenamente
- ◆ ADS : Aprendizagem Desenvolvida Satisfatoriamente
- ◆ AD : Aprendizagem em Desenvolvimento.

Obs: Solicitamos ao professor não dar notas e depois transformá-las em conceitos.

2.1. A Recuperação

Ao longo do 1º ciclo permanece a obrigatoriedade de recuperação paralela para os alunos que obtiveram conceito AD (Aprendizagem em Desenvolvimento).

A recuperação deverá ser realizada de acordo com as estratégias definidas pela escola, lembrando que recuperar não é ensinar novamente o que o aluno esqueceu ou não aprendeu, mas dar a ele uma nova chance para aprender.

2.2. A Retenção

Os alunos que, ao final do 1º ciclo, não atingirem os objetivos propostos, obtendo conceito AD, ficarão retidos no último ano de escolaridade III etapa, por apenas 01 (um) ano.

A permanência no ciclo significa que os alunos precisam ser submetidos a estudos complementares, com um apoio mais específico, visando sanar as suas dificuldades.

3. A ESCRITURAÇÃO

Os conceitos, ao final de cada bimestre, serão lançados em ficha individual, sendo arquivada nas pastas.

Haverá um relatório de aproveitamento escolar que a cada bimestre será substituído nas pastas, para o caso eventual de transferência em curso.

BIBLIOGRAFIA

- CAMPOS DOS GOYTACAZES, Secretaria Municipal de Educação: Plano de Ação Educativa do Ensino Fundamental, 1999.
- DUQUE DE CAXIAS - Reorientação Curricular - A Escola em Movimento, 1996.
- NOVA IGUAÇU, Secretaria Municipal de Educação. Documento 01/2000.
- PERRENOUD, Philippe. Novas Competências para ensinar. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação: Núcleo Curricular Básico, Rio de Janeiro 1996.
- SÃO JOÃO DE MERITI, Secretaria Municipal de Educação - Proposta de Ação Político-Pedagógica - SEMEAR, 1998.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 2, Brasília, 1997.



Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

Resolução nº 01/01 - SEMECD

“ Estabelece normas gerais do Sistema de Progressão Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de Queimados e dá outras providências.”

A Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- os artigos 23 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96;
- o artigo 19 da Lei 411/99;
- a necessidade de prevenção quanto ao índice de evasão e repetência nas séries iniciais;
- que o ciclo permite maior flexibilidade no tempo e na adequação dos conteúdos às condições de aprendizagem dos alunos;

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer as normas gerais a serem observadas no Sistema de Ensino da Rede Pública Municipal com a implantação do Sistema de Progressão (Ciclo);

Art. 2º - A partir de 2001 o Ensino Fundamental terá a duração de 09 (nove) anos letivos, divididos em dois segmentos;

Parágrafo único - O 1º segmento terá a duração de 05 (cinco) anos (C.A. a 4ª Série) e o 2º Segmento de 04 (quatro) anos (5ª a 8ª Série).

Art. 3º - A estrutura curricular da Rede Pública Municipal de Ensino será organizada em ciclo implantado gradativamente e terá como prioridade o atendimento às três séries do 1º segmento do Ensino Fundamental (C.A., 1ª e 2ª Séries),

I - As atuais classes de Alfabetização C.A., 1ª e 2ª Séries passam a integrar o 1º ciclo do 1º segmento do Ensino Fundamental.

II - A idade mínima para ingresso no 1º Ciclo é de 06 (seis) anos completos ou a completar em 30 de junho de 2001.

III - A inserção dos alunos no 1º Ciclo se dará da seguinte forma:

a) crianças de 06 (seis) anos cursarão o Ciclo em 03 (três) anos – I Etapa, II Etapa e III Etapa;

b) *crianças com idade igual ou superior a 07 (sete) anos, cursarão o ciclo em 02 (dois) anos - II Etapa e III Etapa.*

c) *Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na Série ou Etapa adequada.*

IV - *A avaliação no 1º Ciclo será diagnóstica e continuada, sem caráter reprobatório entre os anos de escolaridade que o compreende e será expressa através de um relatório conclusivo do aproveitamento escolar, cujos indicadores serão apontados pelo Departamento de Educação;*

V - *A retenção ao final de cada ano de escolaridade no 1º ciclo só ocorrerá para aqueles alunos que apresentarem frequência inferior a 75% da carga horária prevista;*

VI - *Ao longo do 1º ciclo permanece a obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela;*

VII - *Os alunos que não atingirem os objetivos propostos ao final do 1º ciclo ficarão retidos no último ano de escolaridade, por apenas 01 (um) ano;*

VIII - *Ao final do 1º ciclo, o aluno promovido fará a complementação do 1º segmento do Ensino Fundamental cursando as 3ª e 4ª séries, no sistema de seriação.*

Art. 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

DULCE DO AMPARO SOUSA DA SILVA
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto



Estado do Rio de Janeiro
 PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Escola Municipal _____

Relatório do Aproveitamento Escolar

Aluno(a): _____

Ano _____ Turma _____ Etapa _____ Turno _____

Principais aspectos observados no decorrer do bimestre, em função das atividades realizadas nas áreas de conhecimento.

1. Funções sócio-afetivas

a) participação: atenção, interesse e colaboração (individual e/ou em grupo)

b) relacionamento: colegas, professor, funcionários, direção (coopera, respeita, agride fisicamente, verbalmente, chama a professora para resolver, resolve com independência)

2. Funções cognitivas

a) raciocínio lógico (coerência na expressão oral e/ou escrita)

b) respostas criativas

c) associa os assuntos trabalhados com a experiência de vida

d) leitura e escrita (avanços na aprendizagem, estágios de construção)

e) construção do conceito de número e demais construções matemáticas (avanços na aprendizagem)

f) avanços em *História/Geografia*

g) avanços em Ciências Naturais

Outras observações: _____

Data ____/____/____

Ass. do Professor

Ass. do Responsável