

AVALIAÇÃO NOS CICLOS: adiamento da exclusão?

Maria Clara Ede Amaral*

Resumo

Este artigo apresenta reflexões teóricas acerca do campo da avaliação da aprendizagem, discutindo a necessidade de se re-significar a avaliação em escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana. Destaca-se, no texto, a relação existente entre a lógica da escola seriada e a prática de uma avaliação baseada na meritocracia e na classificação. A crítica apresentada dirige-se à problemática da não-reprovação que, ao contrário de promover a qualidade do ensino a partir da ampliação de tempo e espaço para a aprendizagem dos alunos, pode tornar-se meramente o adiamento da sua exclusão.

Palavras-chave: Ciclos de Formação. Avaliação. Exclusão.

Abstract

This paper presents some theoretical reflections on assessment, discussing the need for changing the meaning of assessment in schools organized in cycles. It develops the relationship between the logic of the graded school and the practice of student assessment based on meritocracy and classification. It presents a criticism of non-retention practices which, instead of promoting teaching quality through increasing time and space for students' learning, can only postpone student exclusion.

Keywords: Schooling in cycles. Assessment. Exclusion

O campo visual da nossa
rotina é como um vazio. Você sai todo
dia, por exemplo, pela
mesma porta. E se
alguém lhe perguntar o
que vê no seu caminho, você não sabe.
De tanto ver, você não vê.(...)
O hábito suja os olhos e lhes
baixa a voltagem.
Mas há sempre o que ver.
(Rezende, 1992)

Enxergar a avaliação com os olhos limpos não é tarefa fácil. Até porque não conseguimos ver com a necessária clareza o funcionamento da sociedade e da própria escola, que são instituições por onde as práticas avaliativas transitam, normalmente de forma arbitrária e conflituosa. Por ser um fenômeno que vai além da sala de aula, faz-se premente desenvolvermos uma visão mais ampla da avaliação e dos fatores que a influenciam dentro e fora da escola.

Assim como a escola não está isolada da sociedade e o processo histórico é construído pelos diversos espaços, atores e fatores que se inserem no contexto escolar, a sala-de-aula emerge como um componente de destaque. Nele, a função seletiva da escola se torna mais perversa, por se camuflar atrás de uma falsa imagem de equidade social e igualdade de oportunidades aos que ingressam no mundo escolar. Nesse cenário, a avaliação aparece como vilã, pois sendo um dos pilares de sustentação da escola, assume o papel de reproduzir no interior desta os princípios e interesses da sociedade.

Freitas (2003, p. 40), ao analisar a avaliação, diz que

(...) a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social.

Dessa forma, a avaliação é comumente usada como instrumento de meritocracia, premiando aqueles cujo desempenho está de acordo com os padrões de normalidade instituídos pela escola - a qual, por sua vez, é instituída pela sociedade - e punindo os que não alcançam os resultados esperados.

Preocupada mais com o desempenho quantitativo dos alunos do que com a aprendizagem que se desenvolve efetivamente nas escolas, a avaliação assim concebida e desenvolvida deixa transparecer um enfoque totalmente voltado para o produto da educação. Os exemplos que confirmam tais procedimentos são múltiplos e podem ser observados em escolas de diferentes localidades e em situações também diversas. Sousa (2003b), em uma pesquisa realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede pública do município de São Paulo, observou que embora houvesse diferenças de recursos físicos, humanos e materiais entre elas, não havia diferenças quanto à concepção de educação e ao papel da avaliação. Assim acontece também na grande maioria das escolas

* Professora Formadora do CEFAPRO/SEDUC/MT e da Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: claraede@yahoo.com.br

brasileiras, nas quais a avaliação é tradicionalmente vinculada à ação exclusiva do professor no cotidiano escolar.

Nessa mesma pesquisa, que teve como principais objetivos caracterizar a avaliação da aprendizagem e analisar como ela vem sendo vivenciada, com base na representação de professores e alunos, Sousa (2003b, p. 83) destaca que a avaliação era utilizada para controlar o processo pedagógico, que mantinha como centro a classificação do aluno.

O que se percebe é que há compromisso do aluno não com a aprendizagem propriamente dita, mas com o ganho de determinados pontos que lhe garantam o sucesso escolar, os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência da aprendizagem. (SOUZA, 2003b, p. 96).

Ao analisar o fato de a nota ser atribuída ao aluno mesmo que não haja efetivamente aprendizagem, podemos nos remeter a Freitas (2003, p. 41), quando ele destaca que “o fenômeno da avaliação em sala-de-aula tem pelo menos três componentes, quais sejam: instrucional, comportamental e valores e atitudes”. Apesar de estar diretamente ligado à verificação do que o aluno aprendeu, o aspecto instrucional não é o componente principal na avaliação. Na maioria das vezes, os aspectos comportamentais, assim como a observação dos valores e atitudes do aluno, articulam-se ao aspecto instrucional, criando “o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem”. (FREITAS, 2003, p. 43).

A manutenção da ordem e da disciplina é um aspecto do cotidiano escolar que encontra na avaliação o ambiente ideal para sua validação. Na pesquisa de Sousa (2003b, p. 100) já citada anteriormente, constatou-se que “no processo avaliativo, manifesta-se o poder do professor de alterar seus padrões de julgamento quando da decisão de aprovar ou reprovar o aluno”. A avaliação praticada pelo professor torna-se instrumento eficaz para se manter a ordem e a disciplina na sala de aula, inculcando nos alunos a idéia de que eles são subordinados ao professor e estão à mercê de seu julgamento. Esse juízo de valor, longe de ser uma visão neutra sobre o estudante, vem carregado das impressões pessoais do professor, que além de levar em conta os próprios valores e expectativas, julga os alunos de acordo, também, com os valores da escola e da sociedade.

A artificialização da escola e seu afastamento da vida ocasionam uma prática avaliativa também artificial. Por não haver mais motivações reais no processo de ensino-aprendizagem, as provas, notas e conceitos assumem essa função nas escolas. Os professores utilizam as notas como incentivo ao estudo, motivando a competição entre os alunos. Essa competição acaba por reforçar o nível de desempe-

nho dos alunos – que é o foco da avaliação classificatória – destacando ainda mais os que sabem e os que não sabem e separando os “bons” dos “maus” alunos. Assim, como diz Bertagna (2002, p. 240),

a nota torna-se legitimadora da posição que o aluno ocupa na escola, e que possivelmente no futuro refletirá a sua colocação na sociedade. As notas acabam por gerar competição e delas os alunos se servem para propagar o seu valor.

Os professores, dentro da lógica da organização do cotidiano escolar, utilizam-se das notas para ranquear os alunos, mesmo que elas não provenham apenas das provas e trabalhos, mas também de um conjunto de procedimentos, valores e atitudes, visto pela ótica do docente. Tais características demonstram dois planos – o formal e o informal - que também compõem o campo da avaliação. Freitas (2003) e Bertagna (2002) ressaltam a importância e a influência do plano informal nas decisões do professor.

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma ‘nota’; no plano da avaliação informal, estão os ‘juízos de valor’, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. (FREITAS, 2003, p. 43).

Os procedimentos formais e informais e o incentivo à competição afetam a auto-estima dos alunos, que se vêem classificados pelas notas e pelas observações. A seletividade da escola reproduz os “moldes” que organizam a sociedade, determinam quem irá concluir a escola, e quem, ao longo dos anos, ficará à margem da estrada.

Essa determinação se dará pelos processos de classificação, controle, poder e hierarquia desenvolvidos na escola, agravados pelo “volume” de capital social e de capital cultural que os estudantes possuem. Como analisa Bourdieu (2003, p. 67), o “volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”. Além disso, para o autor,

a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’(...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2003, p. 73).

A leitura de Freitas (2002) nos chama atenção para as implicações escolares que as diferenças sociais, culturais e econômicas podem acarretar aos alunos. Estes ingressam na escola, vindos de classes sociais distintas, e são detentores de capital cultural e

capital social de acordo com a vivência que possuem em sua comunidade e com os “benefícios específicos” que podem obter. Segundo o autor, “os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram”. (p. 323). São inseridos no ambiente escolar como se tivessem as mesmas possibilidades de desenvolvimento, mas não trazem consigo as mesmas experiências e tampouco a mesma formação familiar, visão de mundo, educação e trabalho.

Mesmo assim, os próprios alunos são responsabilizados por seu sucesso ou fracasso na educação. O sistema de ensino é excludente e injusto, se disfarça sob uma falsa imagem de equidade e igualdade de oportunidades, e inculca no estudante a idéia de que se ele não obtiver sucesso na escola é porque não soube “aproveitar” as oportunidades que lhe foram dadas.

Assim, por exemplo, o culto, puramente escolar na aparência, da hierarquia, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que eles tendem a re-produzir (no duplo sentido do termo). (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 162).

Na lógica da hierarquização e da seleção na escola, os alunos são levados a crer que, por terem aparentemente as mesmas aulas, com os mesmos professores, e serem submetidos a testes e provas comuns, os que têm mérito são aqueles que possuem algum “dom” que os habilita para a aprendizagem. Aqueles que não conseguem atender às expectativas da escola ou do mercado se conformam com seus estigmas de fracassados por se acharem incompetentes e desprovidos de capacidades para realizar tanto quanto os seus colegas. De acordo com Elias e Scotson (2000), ao se dar a um grupo uma reputação ruim, é provável que ele corresponda a essa expectativa. Assim ocorre com os estudantes que, por pertencerem a classes desfavorecidas, se submetem ao sistema escolar sem grandes expectativas de ascensão.

Desse modo, os alunos que não se enquadram aos padrões da escola podem ser excluídos do sistema durante seu percurso educacional, através de reprovações sucessivas, que são legitimadas pelas provas e notas baixas que comprovam o seu rendimento insatisfatório. Ou podem, após os constantes fracassos, se auto-excluir da escola, abandonando e desistindo de uma educação que, a seu ver, não merecem.

Toda essa controvérsia nos deixa a impressão, ou a certeza, de que mudando a avaliação, a escola será transformada. Surgem por todo o país experiências de reformulação da organização das escolas, extinguindo as séries e implantando ciclos, em uma

tentativa de se inverter a lógica escolar. Mas, isoladamente, a mudança tende a não surtir os efeitos desejados.

Ora, se a escola vem historicamente reproduzindo os princípios da sociedade e estabelecendo relações de poder, hierarquia e submissão, a avaliação classificatória e seletiva se associa à organização da escola em séries, que supõe a exclusão dos alunos que não se encaixam aos tempos e espaços escolares. Essa exclusão ocasiona índices elevados de evasão e reprovação, que denunciam a situação grave e preocupante do sistema educacional brasileiro, demonstram a fragilidade do sistema educacional, preocupam os educadores comprometidos com a educação e incomodam o governo por onerarem os cofres públicos.

Parafraseando Cunha (2002), é atribuída à organização da escola em séries uma parcela de culpa pelo fracasso escolar de um elevado número de alunos que não conseguem permanecer na escola e concluir seus estudos com êxito.

A fragilidade do sistema educativo fica clara, ao se analisar a implantação e os efeitos das políticas públicas educacionais. Incapaz de organizar o quadro educacional do país de forma coerente, justa e produtiva, o governo vai criando uma série de medidas paliativas, políticas que são implementadas de cima para baixo e que, no limite, só servem para tampar provisoriamente os buracos feitos pelos longos anos de descaso com a educação. Tal descaso vem gerando uma massa de brasileiros que não concluem seus estudos por se verem banidos do sistema, ou mesmo obtendo um diploma, não conseguem se inserir de forma satisfatória no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na sociedade.

Como dizem Bourdieu e Champagne (2003, p. 224),

Os estudantes são obrigados pelas sansões negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.

Essa gama de pessoas deixadas à margem do caminho cria nos educadores um grande desconforto e insatisfação com seu próprio trabalho, uma vez que eles se sentem em um emaranhado de jogos de interesse e poder, do qual, sozinhos, não conseguem se desvencilhar. Vêem seus alunos sendo perversamente punidos por um sistema que usa a máscara da democracia para estabelecer padrões arbitrários do que é bom ou ruim na educação. Por outro lado, por se sentirem em segundo plano na elaboração das políticas públicas e pela diversidade de projetos governamentais impostos em cada novo cenário político, os professores têm forte tendência a resistirem às mu-

danças que chegam até eles através de decretos.

A alternativa encontrada por gestores da educação para tentar resolver o problema e romper com a cultura da repetência foram os ciclos¹, que começaram a ser implantados em diversas redes de ensino municipais e estaduais no Brasil. As configurações dos projetos e suas características específicas variam de acordo com a concepção de educação que sustenta as diversas propostas. Em linhas gerais, o ensino organizado por ciclos pressupõe um rompimento com a estrutura seriada, eliminando ou diminuindo significativamente os números de reprovados e evadidos nas escolas.

Arroyo (1999, p. 147) alerta para a diversidade das propostas, destacando que

estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização(...). Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada; apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção.

No caso dos ciclos, o foco das atenções é a avaliação, que chega a ser até mesmo abandonada, transformando a progressão continuada em simples promoção automática, que já havia sido experimentada e abandonada, anteriormente, em redes de ensino como as de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, entre outras, na década de 80. O Regime de Progressão Continuada de São Paulo em muito se assemelha às características citadas pelo autor e que são também abordadas por Freitas (2003), ao diferenciar a progressão continuada dos ciclos de formação implantados na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Ao caracterizar a Escola Plural² de Belo Horizonte, Arroyo diz que ciclo

(...) é uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. (ARROYO, 1999, p. 148).

Os ciclos, assim concebidos, vão muito além da simples contraposição ao ensino seriado e da eliminação da reprovação. Implicam a reorganização de todo o funcionamento da escola e a reestruturação do trabalho pedagógico; e, acima de tudo, exigem dos

profissionais da educação a mudança da concepção de educação e de avaliação. Surge a necessidade de romper com o tradicionalismo vigente nas escolas, excluir os ranços das concepções herdadas por séculos e séculos de história educacional excludente e seletiva. Mas é importante ressaltar que mudar a cultura escolar é trabalho para longo prazo, sendo que os avanços e sucessos “poderão não acontecer no nosso tempo histórico”. (FREITAS, 2003b).

O horizonte que se impõe com ciclos e progressão continuada é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar. (SOUZA; ALAVARSE, 2003, p. 90).

A vivência da avaliação nos ciclos precisa “estar a serviço da democratização da escola” (SOUZA; ALAVARSE, 2003, p. 89), fazendo parte do cotidiano escolar com vistas a construir no dia-a-dia as possibilidades de diagnóstico e intervenção no processo de aprendizagem vivido pelos alunos. Lüdke (2001, p. 30) nos diz que “dentro de um sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso”. Ora, considerando-se que uma das características que diferencia a escola ciclada da seriada é a mudança dos tempos escolares, a avaliação não deverá ser uma atividade de fim de estudos, unidades, capítulos ou anos, pois cada aluno precisará ser avaliado de acordo com seu ritmo de aprendizagem.

Como afirmam Souza e Alavarse (2003, p. 88),

(...) a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, com uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si.

A cultura da repetência não pode ter lugar nos ciclos, pois os critérios de promoção e retenção dos alunos em muito se diferenciam dos da escola que vivenciamos hoje. Mas surge aqui um dos aspectos que pode ser considerado o “calcanhar de Aquiles” da escola organizada em ciclos: o adiamento da exclusão. Ao analisar a exclusão no interior das escolas, Bourdieu (2003) denota preocupação com o sistema de ensino, ao qual tece críticas:

(...) que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 2003, p. 223).

¹ A implantação dos ciclos é legalmente sustentada pela LDB 9394/96, art.23.

² É importante ressaltar que existem pelo país ciclos implantados em várias redes municipais, e também em redes estaduais como Mato Grosso e Pará, entre outras, mas que foram citadas as experiências de São Paulo e Belo Horizonte, a título de exemplo, por serem as mais difundidas e discutidas.

Quando falamos em transformar a organização da escola para buscar soluções ao problema da evasão e repetência na educação, não podemos, de forma alguma, nos limitar ao efeito de legitimação social mencionado por Bourdieu. O esforço governamental para acabar com o analfabetismo culminou em campanhas³ que praticamente conseguiram universalizar o acesso das crianças à escola. Os ciclos e a progressão continuada, com sua política de não-reprovação, começam a garantir a permanência dos alunos dentro das instituições de ensino. Mas, ainda, temos um desafio a vencer, que é oferecer aos indivíduos, além da garantia de acesso e permanência na escola, um ensino de qualidade (que os habilite a ingressar na sociedade e no mercado de trabalho com possibilidades concretas de crescimento econômico, cultural, social e político) e também a garantia de chances justas de continuidade dos estudos nos níveis mais elevados da educação.

A qualidade do ensino oferecido pelas escolas merece um olhar atento ao ensino ciclado, pois com a reprovação abolida e a avaliação vista com uma função que não mais classifica para excluir, corremos o risco de ver os alunos sendo “promovidos” de um ciclo para o outro sem terem acesso adequado ao conhecimento.

Cria-se, assim, a impressão de que a avaliação deixou de existir por não haver reprovação. Os alunos vão sendo mantidos dentro da escola porque esta não mais pode deixá-los de fora, mas são fortes candidatos a serem excluídos ao final do ensino fundamental ou médio, apesar de terem um diploma na mão. Foram mantidos na escola mesmo sem aprender, mas serão excluídos pela sociedade por não terem as “habilidades” deles esperadas.

(...) o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (BOURDIEU, 2003, p. 221).

Assim, a escola permanece excluindo, agora em seu interior, e a avaliação continua exercendo a função perniciososa de classificar, ranquear, hierarquizar e selecionar os alunos, ainda que de maneira sutil, contínua e dissimulada.

Referências

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.143-162, 1999.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. *In*: FREITAS, L. C. de. (Org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 231-255.
- BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 67-69.
- _____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-79.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 217-227.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CUNHA, E. R. **Os ciclos de formação: a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores**. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/revista/trilhas/pdf/trilhas31a2.pdf>> Acesso em 12 de set 2003.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, set. 2002.
- _____. (Org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- _____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003a.
- _____. Aulas proferidas no 2º semestre de 2003, na Faculdade de Educação / Unicamp. 2003b.
- LÜDKE, M. Evoluções em avaliação. *In*: FRANCO, C. (Org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 29-33.
- REZENDE, O. L. Vista cansada. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 de fevereiro, 1992.
- SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. *In*: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2003b. p. 83-108.
- SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. *In*: FREITAS, L. C. de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi: 2003. p. 71-95.

Recebido em 25/05/2008
Reformulado em 07/07/2008
Aceito em 27/08/2008.

³ Podemos citar como exemplo a campanha “Toda criança na escola”, desenvolvida pelo governo federal nos meados da década de 90.