



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Freitas, Luis Carlos de  
Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas  
EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 79-93  
Universidade Nove de Julho  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## CICLOS DE PROGRESSÃO CONTINUADA: VERMELHO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

PALAVRAS-CHAVE: ciclos; avaliação informal; políticas públicas; concepção de educação; melhoria.

*Luiz Carlos de Freitas\**

\*Professor da Faculdade de Educação da Unicamp.

**RESUMO:** O texto discute a lógica da forma escola, da avaliação e dos ciclos. Chama a atenção para os processos informais de avaliação que ocorrem em sala de aula e determinam mais fortemente os próprios processos de avaliação formais (provas, testes). Sintetiza aspectos das concepções de educação e políticas públicas que afetam a noção de ciclo e sua implantação, procurando apontar para formas de lidar com a avaliação e os ciclos que conduzam à preservação da subjetividade dos alunos e do coletivo das escolas, retirando, tanto em um nível quanto em outro, a ênfase no controle e na punição (p. ex.: processo que atribui cor vermelha para as escolas 'menos eficazes'). Já aceitamos não punir o aluno na avaliação; falta agora aprendermos a ser construtivos com as instituições e seus atores.

Nesta última década, apareceu com maior nitidez a proposta de organizar a escolarização formal em ciclos. Experiências importantes, para citar apenas duas, incluem a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, na qual essa forma de trabalho foi iniciada em 1994, e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que implantou os ciclos em 1998, a eles acoplando um processo de avaliação externa em que se atribuem cores às escolas, segundo seu grau de eficácia (vermelho para as menos eficazes). Por caminhos diferentes, cada uma destas experiências vem procurando reordenar o espaço e o tempo da escola, revelando os limites, possibilidades e impasses da 'forma escola' e das políticas públicas.

Os processos avaliativos, como categoria central da atual forma da escola, não poderiam passar ilesos neste re-ordenamento. Não bastasse a própria ênfase das políticas públicas em tais processos, por dentro da escola a experiência dos ciclos fez brotar um debate bastante intenso sobre as práticas avaliativas, envolvendo professores, alunos, dirigentes e os próprios pais.

As experiências com ciclos – em especial as duas mencionadas – foram con-

duzidas por diferentes propostas de governo e diferentes partidos políticos. Ambas acumulam êxitos e fracassos. Não será propósito deste artigo revisá-las; estudos específicos terão que dar conta detalhadamente de tais iniciativas e eles já estão acontecendo. Entretanto, queremos destacar alguns pontos para reflexão, enfatizando a importância dos ciclos como forma de resistência à lógica da seriação.

## A lógica da forma escola

O desenvolvimento da forma escola ocorreu distanciando-se da vida, artificializando os processos de aprendizagem e acelerando os tempos de preparação. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal – é mais rápido do que por métodos ativos, ou por meio de pesquisas que o aluno faça. As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano.

A necessidade de mecanismos artificiais de avaliação foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso, ficaram lá também os ‘motivadores naturais’ para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de ‘motivadores artificiais’, tendo que desenvolver um sistema de avaliação com notas – às vezes com alguma consequência positiva ou negativa – como forma de estimular a aprendizagem e controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas imobilizadas ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. Não foi o professor quem inventou esta lógica; ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não; trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, em que a existência de séries é apenas mais um elemento. Esta lógica é tão comum que é dada como certa, sem questionamento; o professor não tem poder para mudá-la, deve trabalhar supondo-a.

O ‘desconhecimento’ dessa lógica faz alguns pensarem que podem nela in-

terferir a partir de decretos. Como veremos, decretos não chegam a afetar a trama do processo educativo, repleto de representações entre alunos e professores, no qual está sediado o real processo de avaliação, ainda que informal. Testes e provas são apenas indicadores tênues desses processos informais. Entretanto, quando há falhas na escola, a culpa é posta, rapidamente, no professor (ou no aluno), e não nesta lógica. Dificilmente a escola consegue ser pensada fora de seu formato atual, que não foi criado por acaso.

O economista Cláudio de Moura Castro acaba de escrever na Veja, sob o título “A hora da sala de aula”, o seguinte:

Pesquisas do Banco Mundial mostram que a jornada escolar é curta e uma baixa proporção do tempo é gasta em tarefas propriamente escolares. Há intervalos sem professor em sala de aula e professores que cuidam de um ou outro aluno e deixam os demais sem ter o que fazer. Erro grave é o excessivo tempo que o professor gasta escrevendo no quadro, os alunos copiando e respondendo a perguntas desinteressantes – 25% a 47% do tempo. Os professores passam dever de casa em um volume muito pequeno. Em alguns Estados, os alunos levam tempo demais cortando e colando, em vez de exercitar a leitura em livros apropriados para a idade. De resto, boa parte das leituras não é feita nos livros comprados para tal. Nas escolas do Nordeste, a maioria das crianças da 5ª série não consegue ler nem fazer cálculos simples. Também o teste do Pisa mostra que ensinamos a ler errado. Ensinamos o aluno a dar asas à imaginação, mas sem entender o que está escrito. Ou seja, as visitas às salas de aula confirmam o que os testes mostram: estamos mal. (CASTRO, 2002)

Ainda que tardiamente, o autor descobre onde ocorre a aprendizagem: na sala de aula. Isso é bom. Entretanto, a forma escola com suas salas de aula não é compreendida enquanto uma instituição social, operando em uma sociedade hierarquizada economicamente e que pede uma função social ‘distributivo-seletiva de conhecimentos’ e não ‘equalizadora de conhecimentos’.

Nos contatos com professores e administradores escolares, é curioso como estes se surpreendem e questionam a avaliação classificatória, a nota, e deixam passar incólumes a classificação e a hierarquização econômico-social. É como se a escola operasse no vácuo. Mas a realidade logo contesta esta ilusão. O atual Ministro da Educação, mesmo com toda a inteligência que o cerca no cargo, levou sete anos para descobrir o poder das relações entre educação e sociedade. Sobre

isso escreveu recentemente:

O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda e escolaridade dos pais, a variável que causa a maior diferença de média é a faixa de renda do participante. A questão da faixa de renda deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, já que vários fatores são relacionados. Estudantes de famílias com maior renda normalmente têm pais com mais escolaridade e, além disso, possuem acesso facilitado a bens culturais como livros, computadores, cinema e viagens. (...) Quanto menor a escolarização dos pais pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores deste jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior. (SOUZA, 2001)

O Ministro refere-se, neste seu artigo, aos resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), mas o que importa é a sua explicação para as diferenças de resultados. Nisso ele não difere de Bourdieu (2001: 50), quando este diz que “O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”.

Por eliminação, aqui não se deve entender que a criança seja, necessariamente, excluída e colocada fisicamente para fora da escola; há também uma exclusão no interior da escola. E mais: não é só dentro da escola; ao retornar à sociedade também, pois “... o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e (...) o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2001: 74). Esconder tudo isso no saco do ‘reprodutivismo’ é uma manobra oportunista. Há empiria por trás de Bourdieu.

A forma escola, portanto, não é ingênua, neutra, equalizadora na sua organização – para não dizer na sua arquitetura. Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que disputam a definição de seus espaços e tempos.

Enfrentar a forma escola também implica muito mais resistência e criatividade do que otimização de fatores. Estudos para isolar fatores – na tentativa de buscar

o ‘efeito escola’ ou a ‘escola eficaz’, descontados os fatores sociais, por exemplo – são sonhos positivistas. Na década de 70 do século passado, tentamos fazer isso com os métodos de ensino: com o advento da Instrução Programada, criou-se o sonho do ‘método eficaz’, cujas variáveis, uma vez detectadas, poderiam ser manipuladas nas variadas situações de aprendizagem e, portanto, maximizadas; agora estamos tentando com a escola (a escola eficaz), sem evidenciar que aprendemos algo com a experiência passada; no máximo tais estudos vão sofisticar formas de controle do Estado sobre a escola. Também nos anos 70 acreditou-se que, se controlássemos melhor o professor, introduzindo os especialistas na escola – coordenadores, supervisores –, e aprimorássemos a gestão da escola e a preparação dos professores, os problemas seriam resolvidos. Antes, como agora, a abordagem esqueceu-se de que os problemas da escola, os mais graves, têm origem histórico-social.

A escola é um pouco mais complexa do que um conjunto de variáveis a serem manipuladas, e os valores destas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações. E se não podemos transferi-los, o conhecimento tende a ser inútil, pois explica apenas o passado sem o poder de interferência no futuro.

Trabalhos como esses seriam úteis como indicadores de fatores a serem explorados por estudos qualitativos e longitudinais, mas as políticas públicas têm pressa, e os resultados tendem a ser apropriados indevidamente, sem contar que, em matéria de avaliação qualitativa, vivemos a sua pré-história, de um lado, e o seu mau uso, de outro, mesmo com todo o interesse que o tema da avaliação tem despertado.

Enfim, a forma escola constitui uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica é um processo possível apenas como resistência, no âmbito de nossa sociedade atual. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para os limites.

## A lógica da avaliação na forma escola

Como já sugerimos em outros textos (FREITAS, 1995; FREITAS, 2001), o fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes: primeiro, o instrucional – o lado mais conhecido da avaliação –, no qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos, etc. Entretanto, este não é único nem o mais importante.

O segundo componente, constituído pela avaliação do comportamento do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle comportamental em ambiente escolar, já que exige do aluno obediência às regras. Este é o lado frequentemente esquecido quando se implantam os ciclos: controle de sala de aula. Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ‘quebram’ a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano instrucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação.

Finalmente, existe o lado da avaliação dos valores e atitudes que ocorre cotidianamente em sala de aula na forma predominantemente pública e consiste em expor o aluno a reprimendas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes em sala. Aqui também não se conseguem modificações por decretos. É o conjunto desses aspectos que denominamos avaliação em sala de aula.

Este fenômeno, entretanto, ainda não está completo. É preciso considerar que ele ocorre em dois planos: um formal e outro informal. No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. Estes criam, permanentemente, representações uns sobre os outros. A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que vão interagindo com as construções metodológicas do professor. É aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho com os alunos ficam permeadas por tais juízos e definem, consciente ou inconscientemente, o investimento do professor neste ou naquele aluno.

As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula num plano informal. Este julgamento informal começa a construir estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula para os alunos, na dependência dos

juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que a avaliação formal tende apenas a confirmar os resultados da informal (PINTO, 1994; FREITAS, 1995; BERTAGNA, 1997). Embora não seja um processo inexorável, ele só é possível de ser evitado com a preparação profissional do professor e com uma atuação na re-elaboração de suas concepções de educação, antes mesmo de uma atuação na técnica de avaliação.

Esta forma de avaliar é engendrada no âmbito da lógica da forma escola (SOBIERAJSKI, 1992; VILLAS BOAS, 1993; GODOY, 1977; GODOY, 2000). A grande limitação da forma escola e seu sistema de avaliação, como apontaram Bloom, Hastings & Madaus (1971) há muitas décadas, está na exigência de que os alunos caminhem a um ritmo único. A unificação dos tempos conduz à diversificação dos desempenhos, quando deveríamos perseguir a unificação dos desempenhos, mesmo que à custa da diversificação dos tempos.

Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (leia-se a reestruturação produtiva atual).

## A lógica dos ciclos

Os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel, sua autoria, e a associam com ações complementares – recuperação paralela, por exemplo. A motivação para tal e as possibilidades efetivas de seu sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos. A mudança da autoria tem sido um dos problemas graves, pois o professor tende a perder o controle sobre o resultado de seu trabalho, produzindo efeitos motivacionais desastrosos sobre ele.

Os ciclos de formação, como propostos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, mexem com os tempos e com os espaços da escola, como indica a seguinte passagem:

Nessa organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário



deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. A Escola Plural traz uma nova organização baseada em três ciclos:

1º. ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade;

2º. ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade;

3º. ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade.

(...) O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. (DALBEN, 2000a: 21)

Mais claramente podemos dizer que “O ciclo, para a Escola Plural, é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência”. (DALBEN, 2000a: 92)

Na versão da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o ciclo dá como parâmetro para o professor os seguintes elementos que deverão informar sua prática pedagógica: as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e vivências socioculturais. Souza & Alavarse (2002: 7) advertem que:

Embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos, na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino do país, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar.

Basta compararmos as estratégias de ciclo utilizadas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com as utilizadas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para que se tenha um exemplo de tais diferenciações – seja nos conceitos, seja nas formas de aplicação e implantação.

Em São Paulo, os ciclos constituem a junção de séries convencionais (conjuntos de quatro anos – 1ª a 4ª séries em um ciclo e 5ª e 8ª séries em outro), caracterizando muito mais ciclos de progressão continuada do que de formação. Essas duas conceituações de ciclos podem ser seguidas por outra. Nossa concepção de ciclo, embora mais próxima da formulação de ciclos de formação, distingue-se de ambas ao aproximar-se da proposição de M. Pistrak (1981). Para este educador, as

bases da organização escolar – em que obviamente não se pauta a questão da retenção e reprovação – estão ancoradas no estudo da atualidade e na auto-organização do aluno. Mas deve-se observar que a âncora da formação é o trabalho concreto como princípio educativo e a horizontalização das relações de poder da escola.

Nesta formulação, o currículo escolar está baseado em complexos temáticos dinamicamente construídos na escola, tendo como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor dela, na dependência da idade e dos interesses dos alunos. O trabalho é o foco articulador das relações das crianças tanto com a vida social quanto com a vida natural. As decisões da vida escolar estão carregadas da participação e envolvimento dos estudantes sob o atento olhar dos professores, sempre dispostos a apoiá-los com sua maior experiência e conhecimento. Coletivos de alunos, coletivos pedagógicos (envolvendo professores e alunos) conduzem a vida escolar.

## Concepções de educação e políticas públicas que orientam escolhas

Mais do que classificar as diferentes compreensões e possibilidades de implementar os ciclos, é importante caracterizar as concepções de educação e as políticas públicas que orientam as escolhas. As concepções de ciclos acabam sendo depositárias destas políticas.

Esses esclarecimentos quanto ao conceito de ciclos e suas relações com as políticas públicas são importantes para evitar que, dogmaticamente, se chegue à conclusão de que aqueles que criticam o ciclo em São Paulo o aceitam em Belo Horizonte. Tal conclusão baseia-se apenas na aparência dos fatos; nem o conceito é o mesmo, nem as concepções de educação e de políticas públicas são iguais.

O seguinte esquema destaca um conjunto de dimensões que orienta nossa comparação entre duas estratégias de definição e implementação de ciclos. Independentemente das experiências mencionadas, ele é um exercício de diferenciação.

### Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação

<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Projeto histórico conservador destinado à otimização da forma escola atual</li> <li>⊙ Projeto imediatista</li> <li>⊙ Destina-se prioritariamente ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva</li> </ul>	<p>conteúdos instrutivos, padronizados em habilidades e competências</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Projeto histórico transformador das bases de organização da sociedade e da escola</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Apóia-se na fragmentação metodológica ou no máximo na articulação artificial de disciplinas (temas transversais) ou de séries (progressão continuada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Projeto de curto, medio e longo prazo</li> <li>⊙ Atua como resistência, a partir de uma concepção alternativa de formação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Ênfase no conteúdo cognitivo-verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Busca a unidade metodológica de estudos em torno de aspectos da vida ao redor da escola e da atualidade (projetos temáticos significativos)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Reforça a alienação-individualismo do aluno</li> <li>⊙ Fortalece relações de poder verticalizadas (reforça a posição do diretor)</li> <li>⊙ Sistema excludente e/ou hierarquizador (internalização da exclusão)</li> <li>⊙ Conduz à retirada da avaliação do âmbito profissional do professor e gera desresponsabilização da escola e do professor, pela perda de autoria do processo de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Respeito às experiências da idade</li> <li>⊙ Conteúdo multilateral e baseado nas experiências de vida, visando a uma formação ampla (emocional, afetiva, criativa, valorativa e cognitiva)</li> <li>⊙ Estimula a auto-organização do aluno e o trabalho coletivo com cooperação no processo</li> <li>⊙ Propõe a horizontalização do poder nas relações da escola</li> <li>⊙ Educação como direito de todos</li> </ul>
<p>Ambas as políticas públicas podem lidar com o conceito de ciclo, mas com tratamento diferente. Os ciclos de progressão continuada são mais característicos da concepção conservadora-neoliberal, e os ciclos de formação mais ligados às propostas transformadoras. No primeiro caso, a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública. No segundo, a ava-</p>	

liação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro, ainda que sob o estímulo da política pública.

A avaliação, no segundo caso, não é feita para que se chegue a colocar uma cor que caracterize publicamente o desempenho da escola, preparando-a para um quase-mercado. Da mesma forma que não se quer classificar alunos, também não se quer classificar escolas. Nega-se a avaliação como forma classificatória tanto em relação ao aluno quanto em relação à escola como um todo. Entende-se que cada instituição, ao receber ou organizar um conjunto de condições, pode obter um determinado conjunto de resultados mais ou menos como projeção desse conjunto de condições. Isso significa que uma escola classificada – em função de uma medida padrão central – como de baixa qualidade (ou de cor vermelha), pode, em face da relação condições-resultados, estar no limite de sua qualidade e, portanto, ser considerada uma escola que ‘não tem folga’ para aumentar sua qualidade com as condições de que dispõe. Pode ser que outra, considerada de maior qualidade, tenha ‘folga de qualidade’ e possa ser cobrada para utilizar melhor suas condições e produzir mais qualidade ainda. A punição a uma escola tida como vermelha pode, de fato, torná-la ainda pior se ela já estiver no limite de suas possibilidades, pois seus atores têm a percepção de seus esforços e, por não serem reconhecidos, desestimulam-se. Não há crescimento, portanto.

Além disso, essa é a primeira tomada de pulso do processo avaliativo da escola. Uma vez constatado o limite da qualidade de acordo com suas condições, ou vice-versa, seguem-se estudos qualitativos com a finalidade de encontrar quais fatores locais são responsáveis por esses desequilíbrios. Em todo o processo, a auto-avaliação institucional, feita a partir desses atores, é sempre ponto de partida e de um processo de motivação permanente, e não de punição e controle.

Com o passar do tempo, as instituições constroem uma história de avaliação e auto-avaliação e, com isso, uma sólida base de comparação consigo mesmas. A produção e o uso da avaliação são feitos localmente em cada escola, e seus resultados, agora mais seguros, podem alimentar as políticas públicas.

O campo da avaliação e as suas propostas precisam desenvolver-se independentemente das políticas públicas dos governos e não como um instrumento dessas políticas. Além disso, a avaliação é uma categoria do processo pedagógico que só faz sentido no conjunto das outras categorias desse mesmo processo – daí a necessidade do uso local. (FREITAS, 2002)

Políticas públicas verticalizadas geram informação de difícil uso local, pois assumem padrões genéricos de qualidade a serem medidos com instrumentos centrais classificatórios, sem levar em conta as condições oferecidas. Um caminho mais seguro é diagnosticar a real posição de uma escola, mobilizando-a para atingir um patamar superior, a partir da análise das condições oferecidas e dos resultados obtidos. É mais demorado, mas consistente.

## Finalizando

A lógica dos ciclos sempre apresenta dificuldades para ser assumida pelas instituições. Trata-se de uma reviravolta nos tempos e espaços das escolas que contraria sua função social: mediar hierarquias econômicas e escolares. Entretanto, consideramos que a idéia de ciclo tem que ser defendida, mesmo com os problemas que vivenciamos hoje. Ela só pode ser compreendida como uma forma de resistência e, nessas condições, seu funcionamento não será perfeito porque, se as concepções de educação e de políticas públicas não forem coerentes, limitarão as possibilidades dos ciclos.

Um aspecto que precisa ser considerado nos conceitos de ciclo diz respeito à progressiva perda de dois atores importantes: os professores e os pais. Os primeiros, se forem perdidos, afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e, como vimos, a reprovação está mais ligada à avaliação informal e menos à formal, cujo papel é mais de refletir sobre o que ocorreu no interior do processo, informalmente. Os segundos, os pais, são vitais para a aceitação dos ciclos, pois a eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação à escola. É preciso envolver os pais no processo de implantação dos ciclos para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nesses ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas português e matemática. Professores e pais são atores preteridos nas políticas públicas, em especial pelos neoliberais apressados. Sem eles, os ciclos correm o risco de ser considerados uma experiência fracassada. Não nos esqueçamos de que pais e professores são eleitores e podem influenciar a agenda dos políticos, fazendo com que a idéia de ciclo seja retirada do rol de suas preocupações.

A questão que continuará em pauta, mesmo com a adesão desses atores, é: como contrariar a lógica da escola e a lógica da avaliação (informal), se as instituições e a própria forma da escola são herdeiras de funções sociais atribuídas à própria escola pela organização social na qual está inserida? Os ciclos são um primeiro passo nessa direção e, pelo grau de conflito gerado com sua introdução, mostram que estão ‘tocando’ em contradições importantes.

**ABSTRACT:** It is said that the act of not using the evaluation tests to punish the learner has been accepted, so that it is essential to learn how to become constructive with the Educational Institutions and their collaborators. Due to this, the aim of this paper is to discuss the logic of the form of the school, of the assessment tests as well as the school cycles. At the same time it focus on the informal processes of assessment that not only occur in

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 43-62, 1999.
- BELLON, R. & BELLON, J. A. *Quais os tipos de avaliação que contribuem para a preservação da subjetividade do estudante e a aprendizagem formativa?*. Documento apresentado no II Seminário de Avaliação do LOED, reduzindo a ênfase no controle e no castigo (e.g.: o processo de avaliação em que o vermelho é aplicado às escolas consideradas menos eficazes).

**KEY WORDS:** cycles; informal assessment; public politics; educational conception; improvement.

- Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, 2002.
- BELLONI, J. A. *Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de Universidades Federais Brasileiras*. Florianópolis, UFSC, 2000. Tese de doutorado.
- BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. Campinas, Unicamp, 1997. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. & MADAUS, G. F. *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw Hill, 1971.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Org. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. Org. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CASTRO, C. M. C. A hora da sala de aula. *Veja*, 5 maio 2002.
- FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. *Proposições*, v. 9, 3 (27), 1998.
- \_\_\_\_\_. Educação hoje: questões em debate. Que escola desejamos? *Estudos Avançados*, 15 (42): 48-53, 2001.
- FREITAS, L. C. (org.) et alii. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GODOI, E. G. *Avaliação escolar no ciclo básico*. Campinas, Unicamp, 1997. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação.
- \_\_\_\_\_. *Educação infantil: avaliação escolar antecipada?* Campinas, Unicamp, 2000. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação.
- PINTO, A. L. G. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. Campinas, Unicamp, 1994. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

- SOBIERAJSKI, M. S. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. Campinas, Unicamp, 1992. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação.
- SOUZA, P. R. Copo meio cheio ou copo meio vazio. *Folha de S.Paulo*, 11 dez. 2001.
- SOUZA, S. M. Z. L. & Alavarse, O. M. *Ciclos: a centralidade da avaliação*. Documento apresentado no II Seminário de Avaliação do LOED. Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, 2002.
- VILLAS BOAS, B. M. F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas, Unicamp, 1993. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação.