



CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO E IMPACTO DOS CICLOS JUNTO À CLIENTELA ESCOLAR

59

A grande indagação que paira sobre essa forma de organização da escola incide basicamente sobre sua efetividade para a melhoria da qualidade do ensino. A mídia, os políticos, as famílias, os professores e, por vezes, até mesmo os próprios alunos manifestam, recorrentemente, e a propósito de diferentes iniciativas de adoção dos ciclos, a suspeita de que eles seriam os responsáveis pela “queda do nível do ensino”. Terá fundamento essa apreensão a respeito dos resultados dos ciclos junto à clientela escolar e aos sistemas de ensino? Devem os ciclos permanecerem como estão, serem modificados ou abolidos? O que será preciso fazer para que os ciclos cumpram as expectativas que geraram quanto à democratização do ensino e à inclusão social, no caso de permanecerem e se multiplicarem nas redes escolares?

Infelizmente são ainda extremamente escassos os estudos que se referem aos impactos dos ciclos na população escolar e os que existem, via de regra, não são conclusivos. Muito do que é possível ajuizar a respeito dos ciclos, por intermédio dos estudos realizados, diz respeito à incontestável validade e atualidade de seus princípios e às dificuldades de sua implementação, mas ainda muito pouco se investigou sistematicamente sobre seus resultados e repercussão entre a clientela escolar.

Em pesquisas que analisam experiências de implementação dos ciclos – geralmente realizadas mediante estudos de caso que incluem uma ou poucas escolas –, registram-se algumas tentativas de avaliar os seus efeitos na aprendizagem

dos alunos, mediante a aplicação de provas ou pela comparação do fluxo escolar antes e depois da introdução desse regime. Trata-se, no entanto, de indícios que não podem ser generalizados para toda a rede a que pertencem as escolas estudadas.

Entre as poucas avaliações referentes às redes escolares como um todo, visto que os ciclos supõem, como bem lembra Creso Franco (2003), uma política de redes, antes que uma política de escolas, a maior parte delas utiliza dados de avaliações do sistema, que aferem o rendimento dos alunos em larga escala e que, em princípio, permitem realizar comparações acerca de como estes progridem em diferentes momentos da trajetória escolar, bem como possibilitam comparar os resultados alcançados por populações escolares diferentes.

Como as escolas com ciclos estão concentradas na Região Sudeste e, em particular, nos Estados de Minas Gerais e de São Paulo, não é de surpreender que as pesquisas de avaliação também se refiram à realidade dessas redes. É de se lamentar, entretanto, que não tenham sido encontrados estudos sobre as demais iniciativas no período.

Um dado que chama a atenção é que todas as avaliações, dentro desse perfil, foram publicadas em uma só fonte: o periódico *Estudos em Avaliação Educacional*.

4.1 Avaliações em larga escala

Na bibliografia consultada, há um conjunto de artigos sobre o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, publicados em 1992. Esse Estado foi o primeiro a criar um sistema próprio de avaliação educacional – a exemplo do que fez o Ministério da Educação em 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, que teve como objetivo monitorar a rede pública de ensino quanto às medidas a serem tomadas no nível da administração central, no âmbito regional, no das unidades escolares e das salas de aula. O processo de avaliação do sistema mineiro teve início a partir do ciclo básico de alfabetização (CBA), implantado na rede estadual em 1985, e procurou envolver, progressivamente, o corpo docente e a comunidade em que se situa a escola na implementação das ações avaliativas. De acordo com Heraldo Marelim Vianna (1992), um de seus mentores, o intento era o de procurar compreender os resultados da aferição do desempenho dos alunos dentro do contexto da escola e da cultura local, tendo como uma de suas metas levar a escola e os professores a uma autoavaliação no que se refere ao ciclo.

Além do texto citado, encontram-se nesse grupo os artigos de Vianna (1992a), Antunes e Souza (1992) e Vianna, Squarcio e Vilhena (1992), todos referentes à primeira experiência integrante do mencionado programa, que procedeu a uma avaliação censitária do rendimento dos pouco mais de 300 mil alunos egressos do CBA.

Os alunos foram submetidos a provas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática e Ciências. Além do rendimento, foram controladas variáveis como sexo, idade e tempo de permanência na série e dados relativos ao currículo, como a importância atribuída às disciplinas e a predominância de conteúdos no CBA, bem

como atividades desenvolvidas fora da escola. Foram também colhidos dados referentes às condições de implementação do ciclo nas escolas como: estratégias propostas pelo CBA, critérios de ingresso e enturmação de alunos, número de alunos por turma, uso das bibliotecas, serviço de supervisão pedagógica e inspeção, atuação da Secretaria de Educação, integração da escola com pais e comunidade, critérios de escolha dos professores e sua eficácia nas escolas e continuidade da aprendizagem depois do CBA.

A avaliação do rendimento dos alunos no CBA mostrou que as crianças podem acompanhar as diversas fases do processo de ensino. Eles apresentaram um desempenho razoável em Língua Portuguesa, embora tenham obtido resultados baixos na prova de redação. O desempenho em Matemática mostrou-se bastante comprometido e em Ciências atingiu níveis satisfatórios. Os dois aspectos críticos apontados foram: o domínio da capacidade de expressão escrita e a aplicação de noções básicas de Matemática.

Sobre a cultura escolar e o ambiente cultural dos alunos, verificou-se que a clientela escolar gosta da escola que frequenta, afirma serem muito importantes as disciplinas que estuda, não as considerando difíceis, e resolve seus deveres de casa sozinha. Os alunos, geralmente, não dispõem de livros suficientes em casa para seus estudos, ocupam boa parte do tempo fora da escola vendo televisão e não convivem, em sala de aula, com recursos adequados e facilitadores da aprendizagem. Os dados analisados remetem, pois, à identificação de algumas situações importantes que poderiam estar dificultando o desenvolvimento das estratégias do CBA. Quanto às variáveis relativas à organização e ao funcionamento do CBA, observou-se grande diversidade de respostas, mostrando que também há problemas dessa natureza que comprometem o sucesso do ciclo de alfabetização na rede estadual mineira.

Os resultados da avaliação do CBA mineiro, embora abrangentes e representativos do que ocorria então na rede, são apresentados nesses estudos de forma descritiva apenas. Lendo-os, ressurte-se de uma análise de mais largo fôlego, capaz de melhor articular o conjunto das variáveis de diferentes naturezas que fizeram parte do desenho da avaliação e de ensaiar interpretações de maior alcance, tendo em vista o sucesso da implementação dos ciclos.

Chama a atenção, especialmente, a falta de dados acerca da avaliação da experiência paulista, considerando-se o grande número de estudos já produzidos a respeito das reformas na rede estadual. Apenas três textos ocupam-se do tema nos trabalhos selecionados. Examinemos primeiramente os que foram produzidos pelas mesmas autoras ou pela mesma equipe de pesquisa: Rose Neubauer da Silva e Davis (1993) e Neubauer, Davis e Espósito (1996).

O primeiro desses artigos, publicado em 1993, "É proibido repetir", incide sobre ações relativas ao ciclo básico nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, tratando dos aspectos políticos ligados à sua formulação e implementação e à sua efetividade como medida que se propõe a melhorar o fluxo dos alunos na escola básica. As autoras partem de uma pesquisa com delineamento quase experimental, que adota como abordagem o modelo de fluxo desenvolvido por Fletcher e Ribeiro, valendo-se de dados da Pesquisa

Nacional de Amostra por Domicílio (Pnads) e dos censos educacionais do Ministério da Educação/Inep, relativos à matrícula de alunos do ciclo básico das redes estaduais de Minas Gerais e São Paulo. Como grupo de controle, são tomadas as matrículas das 1^{as} e 2^{as} séries da rede estadual do Rio Grande do Sul. Ao acompanharem a trajetória escolar de coortes de alunos entre 1981 e 1989, os autores constatam que a introdução do ciclo básico não teria alterado basicamente o fluxo escolar nos dois Estados e passam a analisar as condições culturais e os condicionantes escolares que estariam contribuindo para o insucesso das medidas.

Discutindo o mérito das inovações em estudo, Neubauer e Davis apresentam as condições que consideram fundamentais para reverter o quadro de repetência no País e que viriam a constituir os fundamentos da introdução da progressão continuada no Estado de São Paulo alguns anos depois, quando a própria Rose Neubauer assumiu a pasta da Educação. As condições arroladas são: garantir, em todas as séries do ensino fundamental, o sistema de promoção automática; organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária; desestimular os remanejamentos de alunos; instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos; estabelecer um sistema contínuo de acompanhamento do processo de implantação da inovação educacional; criar sistemáticas de avaliação e controle que assegurem patamares mínimos de desempenho; e informar a sociedade civil como forma de dar continuidade à proposta.

Os resultados desse estudo, de certo modo, indicam que a repetência, em vez de ter sido eliminada, teria sido postergada para o final dos ciclos de alfabetização, o que foi também referido por algumas investigações com menor número de escolas, como as de Andrade (1992), Mainardes (1995) e Zoraide Faustini da Silva (1990). Esse pode ter sido um dos motivos que levou as administrações que estenderam o regime de ciclos a todo o ensino fundamental, depois das experiências com o ciclo básico, a cercearem as possibilidades de reprovação dos alunos, chegando mesmo, em uns poucos casos, a eliminá-la totalmente.

Outra pesquisa de avaliação é relatada sinteticamente por Neubauer, Davis e Espósito (1996) em texto produzido para o Seminário Internacional sobre Modelos Avaliativos, realizado com apoio do Banco Mundial na capital paulista. O propósito do estudo foi avaliar três políticas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação quanto ao seu impacto sobre os níveis de aprendizagem dos alunos da região metropolitana de São Paulo. As políticas referem-se à implantação: do ciclo básico, em 1984; da jornada única, de seis horas, para alunos e professores do ciclo básico, a partir de 1988; da escola-padrão, que representou a criação de condições privilegiadas de funcionamento em algumas unidades escolares da rede estadual de ensino, a partir de 1992.

A avaliação de impacto foi feita por meio de dois projetos complementares, realizados entre 1992 e 1995: um estudo longitudinal, de caráter qualitativo, que compreendeu o acompanhamento da vida escolar de 3.600 alunos de 60 escolas públicas estaduais durante três anos; e outro, de natureza quantitativa, que envolveu 140 alunos de seis das 60 escolas estudadas.

A análise dos resultados realizou-se em duas etapas. A primeira teve por objetivo comparar o rendimento dos alunos dos quatro estratos: 1) escolas que se tornaram padrão em 1992; 2) escolas que se tornaram padrão em 1993; 3) escolas com jornada única; 4) escolas apenas com ciclo básico. A segunda etapa focalizou a interferência das características dos alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos no rendimento escolar.

As autoras concluem que as médias de rendimento dos alunos das escolas-padrão dos dois estratos foram muito próximas e significativamente mais altas que as dos demais, e que os alunos das escolas que não eram padrão, mas que tinham jornada única, apresentaram rendimento maior do que os que frequentavam escolas apenas com o ciclo básico. Mostram, ainda, que variáveis como renda e ambiente cultural não se revelaram estatisticamente relevantes como interferentes no processo de aprendizagem dos alunos nos diferentes domínios cognitivos, mas assinalam que as diferenças de resultados obtidas entre as escolas de um mesmo estrato evidenciam como é forte o peso das variáveis intraescolares na determinação do rendimento escolar.

Como se pode observar bem, neste caso, ainda que o ciclo básico tenha constituído objeto de estudo da pesquisa, o foco da investigação recaiu sobre aspectos que não eram específicos dos ciclos.

Do mesmo modo que em Minas Gerais, o Estado de São Paulo criou seu próprio sistema de avaliação do rendimento dos alunos, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Entretanto, a despeito de as redes estaduais de ambos os Estados terem ampliado o regime de ciclos para os oito anos do ensino fundamental, na segunda metade dos anos 1990, nenhuma delas divulgou informações sobre o rendimento dos alunos que possibilitassem a realização de estudos capazes de estabelecer comparações entre os progressos na aprendizagem obtidos antes e depois da introdução dos ciclos.

Somente no último ano do período considerado encontra-se estudo que utiliza dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/1999, procurando estabelecer relações entre as políticas de não repetência e a qualidade da educação, mediante a aplicação de modelos de regressão multinível. Ferrão, Beltrão e Santos (2002) têm como propósito verificar se há diferenças no desempenho escolar dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, submetidos a políticas desse tipo na Região Sudeste e, em especial, nos Estados de Minas Gerais e São Paulo.

O modelo de regressão aplicado permite controlar o impacto de vários níveis no desempenho dos alunos. Para tanto, adotou-se como variável resposta a proficiência dos alunos, e como principais variáveis explicativas a defasagem idade/série e o regime de organização do ensino: promoção automática ou seriação. Também foram controlados a dependência administrativa das escolas e o nível socioeconômico dos alunos e das escolas.

Para uma visão geral da situação da defasagem idade/série, inicialmente foram controlados sexo, nível socioeconômico e raça/cor dos alunos, sendo que, entre aqueles com maior atraso escolar, encontram-se os do sexo masculino, de condição

socioeconômica dos extratos inferiores e de cor negra. Na sequência, o nível de proficiência dos alunos é analisado em função do regime de organização da escola, do nível socioeconômico e da defasagem idade/série, revelando que o desempenho é melhor entre os alunos de escolas seriadas, com melhor nível socioeconômico e sem defasagem idade/série.

Para maior controle dos resultados, os dados de São Paulo e de Minas Gerais foram submetidos a uma análise mais detalhada, que procurou estabelecer correlações entre o desempenho dos alunos com atraso escolar e o tipo de organização da escola, tendo sido excluídas, nesse caso, as escolas com regime misto (séries e ciclos) que não identificaram seus alunos como pertencentes a um ou a outro regime.

Os resultados sugerem que não há efeito depreciativo da qualidade do ensino que possa ser imputado às políticas de não repetência em escolas públicas. Ou seja, o desempenho dos alunos com defasagem não se evidenciou inferior ao desempenho daqueles com idade adequada, por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que frequentam. Também não há evidências de que os alunos desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico, que estudam em escolas com promoção automática, tenham desempenho inferior ao de seus colegas.

O que sugerem essas evidências é que as políticas que sustentam a introdução dos ciclos estão baseadas em pressupostos que as respectivas gestões parecem não pretender por à prova, pelos restritos indicadores fornecidos pelas avaliações de sistema, uma vez que se trata de medidas que requerem um tempo maior para se consolidarem. Por sua vez, em vários trabalhos analisados, encontram-se reiteradas menções à melhoria da defasagem idade/série e à diminuição da evasão nas escolas com ciclos.

4.2 Avaliação da escola plural

A única pesquisa de avaliação dos ciclos que se propõe a uma análise político-pedagógica do projeto de reforma educacional em que eles foram concebidos e implementados é a realizada sobre a Escola Plural de Belo Horizonte.

Fugindo à tradição brasileira, em que as políticas de educação não costumam ser ajuizadas por meio de avaliações sistemáticas, pode-se dizer que a experiência da Escola Plural é a que mais tem sido acompanhada no País, seja por meio de estudos de caráter estritamente acadêmico, seja por meio de pesquisa de avaliação. Quatro anos depois de sua implantação, e por determinação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, foi feita, em 1999, uma avaliação externa do projeto político-pedagógico da Escola Plural. Ela se realizou por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da capital mineira, a Fundação Ford e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/Game/UFMG).

A avaliação promovida teve dois propósitos. O primeiro visava apreciar o projeto do ponto de vista de seu entendimento pelos atores sociais envolvidos e analisar sua implantação e implementação. O segundo tinha a intenção de subsidiar, com os dados coletados, os estudos sobre reformas educacionais. Nesses termos, foram realizados: um estudo sobre a concepção da Escola Plural; a organização de um extenso banco de dados administrativos e pedagógicos sobre as escolas da rede; uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de múltiplos estudos de caso; e três estudos de caso de caráter etnográfico. Embora recorresse a dados quantitativos, o trabalho desenvolvido teve um teor claramente qualitativo; tratava-se de reforma em andamento e, nesse caso, entendia-se que as percepções e interpretações dos atores constituíam a fonte mais valiosa de interpretação (Dalben, 2000a; Amaral, 2002).

As recomendações decorrentes do grande estudo avaliativo, coordenado por Dalben na perspectiva de consolidação da Escola Plural, foram referentes: à estruturação de parâmetros curriculares básicos, próprios do programa, para os três ciclos de formação, com as competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos e favorecendo a construção de referenciais de avaliação do ensino e da aprendizagem; à adoção de procedimentos ou à estruturação de um sistema de avaliação que contemple a questão do conhecimento e de seu uso social, de acordo com os princípios do programa; ao investimento em campanha de informação à sociedade e em projetos educativos com a comunidade, para a construção de nova mentalidade sobre o sentido e os significados da escolarização básica; à estimulação da prática de elaboração de projetos pedagógicos próprios de cada escola; à reestruturação do programa de formação de professores; à discussão sobre o atendimento a alunos portadores de dificuldades específicas; e a propostas de orientação, no caso de absenteísmo dos alunos.

Como parte dos trabalhos desenvolvidos na pesquisa de avaliação, foi publicada também uma coletânea de artigos de autores que dela participaram e que se comprometeram a dialogar com os professores sobre as questões que emergiram durante o processo de avaliação (Dalben, 2000). Esses textos, além de procurarem contextualizar a experiência da Escola Plural em relação à tradição mineira de inovação, abordaram temas como a imagem pública do programa; os projetos de trabalho desenvolvidos nas escolas; a avaliação escolar e a forma como se manifestam as relações de poder quando não há retenção de alunos; a prática pedagógica e os ciclos de formação.¹⁸

Os estudos até agora realizados sobre a Escola Plural deixam claro o esforço coletivo de construção de uma escola, cheia de controvérsias, é verdade, mas que tem se revelado capaz de produzir reflexões e práticas inovadoras que começam a dar corpo a uma nova maneira de pensar e de fazer a educação para todos.

Quanto à natureza da avaliação externa à qual a Escola Plural foi submetida, registre-se que ela propiciou uma apreensão muito aprofundada das dimensões que

¹⁸ Os textos dos vários autores que constam dessa coletânea foram referidos especificamente em outras partes deste relatório.

a proposta da reforma pretendia abarcar, tendo, portanto, condições de contemplar as especificidades do projeto nas indicações que fez para incrementá-lo.

Essa é certamente uma iniciativa que busca enfrentar uma das limitações das avaliações que se utilizam das medidas de larga escala sobre o rendimento dos alunos, as quais, concentradas em aspectos cognitivos do desenvolvimento da clientela, forçosamente deixam de lado outras dimensões formativas grandemente valorizadas nas propostas de ciclos.