

## OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO NO COMBATE AO FRACASSO ESCOLAR

Maria Océlia Mota - PUC - Rio - ([oceliamota@gmail.com](mailto:oceliamota@gmail.com))

### Resumo

O presente artigo traz para discussão a análise de um dos capítulos da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado intitulada “Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização”. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em uma escola pública do município de Duque de Caxias na Baixada Fluminense, entre outubro de 2012 e setembro de 2013. Para a coleta dos dados foram utilizados observação direta (80 horas), entrevistas semi-estruturadas, conversas e análises de documentos. Com o foco na avaliação no ciclo básico de alfabetização, investigamos os impactos das políticas de ciclos e avaliações nesse município com base nos resultados apresentados pelo Ideb e pelo censo escolar, procurando perceber a sua contribuição para a redução do fracasso escolar nas séries iniciais. Alguns questionamentos foram levantados: As políticas públicas voltadas para a educação, principalmente as de avaliação tal qual a Provinha Brasil, têm sido capazes de reduzir os índices do fracasso escolar na escola? Têm contribuído para melhorar a qualidade da alfabetização das crianças nas escolas públicas? A pesquisa chegou a conclusão de que, apesar de contrariarem a lógica da avaliação formal, os ciclos de alfabetização implementados nesse município ainda não conseguiram reverter o quadro de fracasso escolar das crianças das classes populares atendidas nas escolas da rede. Reconhecemos que houve uma redução nos índices de retenção e a criança passou a ficar mais tempo na escola, embora isso não signifique que seja um tempo aproveitável, visto que muitas chegam ao 5º ano em condições precárias de alfabetização.

**Palavras-chave:** Políticas de avaliação, ciclos de alfabetização, fracasso escolar.

**Financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

### Um breve panorama das políticas de ciclos no Brasil e em Duque de Caxias

Para compreendermos os possíveis efeitos das avaliações em larga escala no cotidiano das classes do ciclo básico de alfabetização, faz-se necessário que resgatemos a forma como as políticas voltadas para alfabetização foram sendo forjadas em âmbito

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

macro e micro. Nesta investigação, fizemos um apanhado de como as políticas de ciclo foram se configurando no Brasil e no município de Duque de Caxias, visto que os três primeiros anos do ensino fundamental no município estão organizados em um bloco único, denominado de ciclo. O objetivo é discutir sua relação com os processos de avaliação, atravessados pela história do fracasso escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica, da análise documental e observações do cotidiano escolar procuramos perceber como essas ações repercutem na sala de aula e no trabalho pedagógico do professor/a.

Com o processo de abertura democrática, nos anos de 1980, segundo Franco, Alves e Bonamino (2007), os governos estaduais que foram eleitos adotaram medidas de reestruturação dos seus sistemas de ensino, uma delas se deu por meio da implementação do Ciclo Básico de Alfabetização. A vitória da oposição ao governo militar na maioria dos estados brasileiros, no ano de 1982, segundo os autores (2007, p.995) constitui marco importante não só do processo de redemocratização, mas também da renovação dos agentes atuantes na política educacional.

Este contexto favoreceu o aparecimento de importantes novidades, com reflexo na política educacional, dentre as quais os autores destacam a democratização da escola; autonomia docente e de unidades escolares; reorganização das séries iniciais e instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA); ênfase no reconhecimento de fatores intra-escolares produtores de fracasso escolar e a municipalização (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007).

Nas eleições de 1982, partidos de oposição conseguiram obter a vitória para Governador em dez estados brasileiros. Esse fato, segundo Mainardes (2001), produziu mudanças na política educacional desses estados, que passaram a ter uma nova visão do papel da escola pública, implementando medidas inovadoras. Foi no contexto dessas mudanças, de acordo com o autor, que o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu fazendo parte do pacote de medidas democratizante nos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988).

Mainardes (2001, p.45) destaca algumas semelhanças das propostas de ciclos nesses estados: eliminação da reprovação no final da 1ª série; mudanças no enfoque da avaliação (centrada no processo de aprendizagem); capacitação dos professores e alteração nas concepções e práticas de alfabetização. No entanto, tal como as demais políticas educacionais, a implementação dos ciclos nos estados, segundo o autor, “foi

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

afetada pelas discontinuidades das políticas, pela ausência de condições para sua plena realização, pelos obstáculos impostos pela burocracia e pela fragilidade nos mecanismos de avaliação de sua eficácia”.

Segundo estudos de Barreto e Mitrulis (2001, p.111) os marcos referenciais do currículo subjacentes às primeiras experiências brasileiras com o regime de ciclos, tal como no exterior, sofreram fortes influências comportamentalistas. Eles tentavam fugir da rigidez da seriação, evocando a necessidade de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, mas a partir de uma concepção linear e cumulativa do conhecimento. Tratava-se, antes de tudo, segundo as autoras, de flexibilizar o tempo de aprendizagem, considerado como variável crucial de acordo com o princípio de que todos eram capazes de aprender. Os ciclos passam a ser muito valorizado, sendo um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar.

As políticas de ciclos implantadas no Brasil, com maior intensidade a partir dos anos 1990, na visão de Souza (2007, p.27), vieram trazer uma nova lógica de organização do trabalho escolar e se apresentam com o propósito de democratização do ensino como objetivo de impactar na permanência do aluno na escola e na melhoria do desempenho escolar. Nesse processo, a avaliação, dentre as atividades escolares, ganha destaque, pois sobre ela incidem, com maior visibilidade, expectativas de mudanças em suas finalidades e formas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) veio confirmar as iniciativas da concepção escolar em ciclos, que começava a ganhar adeptos em alguns estados do país, que buscavam alternativas a fim de combater os altos índices de reprovação e evasão escolar. Entre as inovações desta lei estava a possibilidade de organizar o ensino fundamental em ciclos:

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 formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL Art,. 23;LDB 9394/1996.)

Esta lei entra em consonância com os PCNs, que também propõem a escolaridade em ciclos sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação ao processo de aprendizagem. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal 10.172, promulgado em 2001 apontava entre seus

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

objetivos, a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência dos alunos mais exitosos nas escolas.

Todas essas reformas nas políticas educacionais foram impulsionadas pela preocupação com o fracasso escolar, denunciados pelos altos índices de reprovação e evasão nas escolas públicas de ensino fundamental em todas as regiões do país. Em 2005, dados divulgados pelo INEP, mostravam que 11,1% do total das escolas brasileiras estavam organizadas unicamente em ciclos e o percentual das escolas que adotavam a combinação série e ciclos era de 7,6% (estes especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, o denominado Ciclo Básico de Alfabetização).

Considerando-se os dados referentes ao número de matrículas, esses percentuais sobem e encontramos 19,6% de matrículas em escolas exclusivamente organizadas em ciclos e 15,5% em escolas que adotam as duas formas de organização. Nesse sentido, os ciclos passaram a ser encarados como uma alternativa de concepção educacional que iria ajudar a reverter o quadro de fracasso escolar que Brasil enfrentava há décadas.

O Ciclo Básico de Alfabetização marcou uma ruptura com a ideia da seriação, eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. Ainda que uma organização seriada de ensino não resulte necessariamente em uma concepção excludente de escolarização, tem a tendência, segundo Souza (2007, p.35), de induzir processos classificatórios, seletivos e de naturalização das desigualdades que não convergem para o propósito da democratização.

No esquema seriado, segundo Freitas (2003, p.50), o grande número de alunos que ficavam reprovados ou evadiam da escola não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. O autor afirma que esses alunos são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação e alerta que a volta do sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. O ciclo de aprendizagem, segundo Perrenoud (2004) é uma estrutura capaz de evitar o fracasso escolar e a desigualdade de alunos que não atingem os objetivos propostos em um ano e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançá-los.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

Segundo levantamento feito pelo INEP, em 2002 no Brasil, o índice de repetência de 32% na 1ª série é o maior de todo o ensino fundamental, seguido pelo índice referente à 5ª série, em torno de 24%. Nesse contexto, as taxas de repetência funcionam como forte instrumento de exclusão de crianças e de adolescentes que são, em geral, oriundos de famílias de classes mais desfavorecidas. Para Arroyo (2010) essa lógica sacrificial é tão persistente que,

quando pensávamos ter avançado para a diminuição das desigualdades ao menos educativas pela universalização do acesso, se inventam nas escolas públicas populares, novos parâmetros de classificação das desigualdades: a necessidade de provar, em avaliações nacionais e internacionais, a passagem para o reino da igualdade educacional, atingindo parâmetros mínimos de qualidade. (ARROYO, 2010, p.1408)

No final dos anos 1980, mais especificamente, em 1986, o município de Duque de Caxias apresentava o alarmante índice de 46% de retenção na primeira série, quando ainda não havia classe de alfabetização (CA). Com a criação do CA em 1987, a retenção ainda continuava nos mesmos patamares no primeiro ano e o CA apresentou uma retenção de 30%. Freitas (2007, p.971) alerta que embora nível socioeconômico seja um nome elegante e dissimulador das situações de desigualdade social, ele é fundamental para se entender o impacto dessa desigualdade social na educação. O autor ressalta que é importante saber se a aprendizagem de uma escola de periferia é alta ou baixa, porém adverte que “fazer dos resultados o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal”:

Levando em consideração todas essas questões apontadas pelo autor, queremos chamar a atenção para esse contexto do final dos anos noventa quando a rede começou a pensar em políticas públicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar posto no município. Nesse cenário, em 1996, a rede municipal de Duque de Caxias contava com 88 escolas e um total de 50.239 alunos, segundo dados da proposta curricular de Duque de Caxias de 2002. Em 2001, esse número sobe para 70.000 alunos matriculados nas 109 unidades escolares que compõem a rede municipal de ensino, distribuídos pelos quatro distritos. Enquanto o número de profissionais da rede passou de 2. 888 (dois mil, oitocentos e oitenta e oito) para 3. 612 (três mil, seiscentos e doze), em 2001.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

Contextualizando as políticas para a implantação dos ciclos no final do século XX e início do século XXI, tomamos como referencial ao documento Ciclo de Alfabetização nas Escolas Públicas de Duque de Caxias (1995) e uma entrevista concedida no ano de 2009 por duas gestoras que foram responsáveis por criar e implementar o Ciclo no município. Segundo o depoimento das gestoras, no final da década de 1990, diante de um quadro de reprovação, evasão e fracasso escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias iniciou um processo de discussão com os professores para refletir a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentavam a concepção de alfabetização da rede. Teve, assim, início o “Projeto Repensando a Alfabetização”, que tinha como objetivo central a criação de alternativas para o processo de alfabetização que era desenvolvido nas escolas do município.

Em 1995, após todo este período de reflexões e discussão, a Secretaria Municipal de Educação (SME) incluiu a antiga Classe de Alfabetização (CA) e primeira série do ensino fundamental nesse processo, estabelecendo a não retenção durante este período. Ainda neste mesmo ano, a rede acabou por assumir totalmente o que se pode denominar de ciclo de alfabetização, eliminando também a retenção entre a primeira e a segunda série, da mesma forma como já havia sido eliminada entre as turmas de CA e primeira série. Em 2005, ao serem completados dez anos de implantação dos ciclos na rede de Duque de Caxias, a SME promoveu um grande fórum, discutindo com educadores a continuidade ou não dessa proposta de ciclo. A rede referendou a importância e o valor de continuar com a proposta dos ciclos.

Nesse contexto, em 2002, nasce a *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, vigorando até o ano de 2011, quando foi elaborada uma nova proposta curricular. (DUQUE DE CAXIAS, 2002) O Projeto visava melhorar os índices de evasão e reprovação nas séries iniciais. A alfabetização passou a ser entendida pela rede, como um processo continuado que não caberia em apenas um ano de escolaridade e nem de maneira classificatória, excludente, mas sim, provocando reflexões sobre uma avaliação que se propusesse mais diagnóstica e continuada, fundamentando as discussões e as reflexões no ciclo. Ao fazerem um balanço dos quinze anos da implementação do CBA em Duque de Caixas, as gestoras da Secretaria de Educação reconhecem que os índices ainda são preocupantes, porque a retenção deslocou-se do CA e primeira série para o terceiro ano do ciclo, porém elas afirmam que a rede tem investido no entendimento de que a criança continue mais tempo na escola.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

Reconhecem que apesar dos índices de retenção ainda persistirem, os índices de evasão consequentemente vem sendo reduzidos.

### **As políticas de avaliação no ciclo básico de alfabetização**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado pelo governo federal a partir da década de 1990, tem com objetivo obter dados para subsidiar as políticas públicas e poder acompanhar a qualidade da escola brasileira. Em 2001, com a participação da sociedade, de associações e entidades de educadores foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que desde a sua introdução já anunciava a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino com a intenção de aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.

O PNE vem reforçar e acentuar o sistema de avaliação em larga escala que já se encontrava em expansão em nosso país e os mecanismos de avaliações externas foram se estruturando, consolidando e diversificando de forma a envolver todos os níveis de ensino (WERLE, 2011). Em 2005, a Prova Brasil é criada para expandir o alcance dos resultados do Saeb, com a vantagem de apresentar informações que discriminam os resultados para cada município e cada escola participante. Os resultados da Prova Brasil, articulados com os resultados do censo escolar, segundo Werle (2011, p.787), passaram, em 2007, a compor o IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) e, a partir daí, foram estabelecidas metas de desempenho dos alunos para cada uma das redes públicas e para cada uma das escolas pertencentes às redes.

Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos demonstrados pelos alunos na prova de Língua Portuguesa, bem como também em Matemática. Os resultados da Prova Brasil de 2007, por exemplo, demonstraram que apenas em cinco capitais os resultados apontavam para uma melhoria em relação às baixíssimas médias obtidas pelos alunos dois anos antes. Diante de tais resultados, o Governo Federal vem desenvolvendo ações no sentido de reverter esse quadro da educação. Uma das iniciativas foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

Além disso, Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementou o Plano de Metas do Movimento Compromisso Todos pela Educação. Em uma de suas diretrizes, o plano aponta para a necessidade de alfabetizar as crianças, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exames periódicos específicos Voltando seus olhares para o início da escolarização básica e inspirado em uma experiência de avaliação na alfabetização, realizada no ano 2000, na cidade de Sobral no Ceará, o governo federal instituiu, a primeira avaliação nacional para alfabetização - a Provinha Brasil, com a sua primeira edição ocorrendo em abril de 2008. A avaliação é aplicada duas vezes ao ano, no 2º ano do ensino fundamental.

Em 2011 foi realizado um ensaio de uma avaliação nacional de alfabetização, a Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC). Essa ação, segundo o portal do MEC, vem ao encontro dos dados divulgados em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que mostraram que 1,3 milhão de crianças e adolescentes brasileiros de 8 a 14 anos não sabiam ler nem escrever. Desse total, 84,5% frequentavam a escola. O que essas ações demonstram é que, o governo, ao tomar conhecimento da situação da educação no país, tenta diagnosticar cada vez mais cedo o nível de aprendizagem das crianças nas séries iniciais.

Sob a portaria de nº 867, o governo federal cria em 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional de Avaliação na Idade Certa ( PNAIC) , o documento reafirma e amplia o prazo de alfabetizar as crianças até, no máximo os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exames periódicos específicos. Assim, foi instituída a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de caráter censitário, que teve sua primeira aplicação em novembro deste ano. As escolas públicas, em 2013, receberam mais um exame externo federal. Além do Saeb, da Prova Brasil e da Provinha Brasil, acrescenta-se a ANA, demonstrando uma tendência à centralidade do governo federal nos exames externos, secundarizando os processos pedagógicos. A Provinha Brasil tão alardeada como função apenas “diagnóstica”, passou a ter um sistema informatizado para coleta e tratamento de seus resultados pelo MEC, que não mais ficarão restritos à escola e às secretarias municipais de educação.

A epidemia avaliatória continua se ampliando: a alfabetização continua a ser avaliada pelo desempenho dos alunos do 2º ano de escolaridade e, com a ANA, passa a ser avaliada, também, pelo desempenho dos alunos no 3º ano. Isto configura uma estratégia de controle do trabalho docente e de homogeneização de saberes, constituindo

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

uma forma de negligenciar o respeito às diferenças. Os testes, portanto, servem como mecanismos de padronização de comportamentos e de saberes. Para Díaz Barriga,

[...] o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito [...] afirmamos que o exame é um espaço social superdimensionado. Também enunciamos que o exame não pode resolver uma infinidade de problemas que se condensam nele. (DÍAZ BARRIGA, 2003, p. 27)

Essa avalanche de exames estandardizados tem sido alvo de muitas críticas entre pesquisadores e estudiosos da área da educação, no Brasil e no exterior. Esteban (2009) sustenta que esse tipo de avaliação nas séries iniciais promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre o desempenho infantil. A ênfase na regulação, que atravessa o exame, à semelhança de outros testes já consolidados (SAEB, Prova Brasil, ENEM), segundo a autora, pouco contribuem para uma reflexão mais séria sobre a prática pedagógica, sobre os percursos realizados e pelas aprendizagens alcançadas e sobre os modos de obter os conhecimentos necessários.

Apesar das avaliações nas séries iniciais ainda serem um tanto recente no Brasil, percebemos que nesses cinco anos desde a sua primeira aplicação em 2008, já podem ter seus efeitos investigados a fim de que sejam divulgados os seus impactos para a efetiva aprendizagem dos alunos das escolas públicas, que deveriam ser os mais beneficiados em toda essa trama de políticas de avaliação.

### **Os desafios dos ciclos e da avaliação na alfabetização**

Os ciclos, na visão de Freitas (2002, p.316) procuram contrariar a lógica da avaliação formal, entretanto, eles não eliminam a avaliação nem formal e muito menos a informal, mas redefinem seu papel e sua autoria e associam-na com ações complementares como, por exemplo, a recuperação paralela. O autor defende que 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, entre outros aspectos.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

Comparando as taxas de 46% de reprovação escolar no 1º ano do ensino fundamental, em 1980, e depois de 30% em 1986, após a criação da Classe de Alfabetização, com as últimas taxas em 2012 de 10% de reprovação nessa série, podemos verificar que ao longo de quase três décadas houve uma redução não muito significativa, se levarmos em consideração que foi excluída a reprovação.

Quando passamos a analisar os dados de reprovação no 3º ano do ciclo (ano em que há retenção), podemos ver que o que houve foi adiamento dessa exclusão, ou seja, o gargalo agora se encontra nesse ano, que atualmente, segundo dados do INEP de 2012, ainda permanece na faixa de 30%, no município de Duque de Caxias sendo que nos anos anteriores de 2005 a 2009 ultrapassava esse percentual.

Apesar de contrariarem a lógica da avaliação formal, os ciclos de alfabetização implementados nesse município ainda não conseguiram reverter o quadro de fracasso escolar das crianças das classes populares atendidas nas escolas da rede. As crianças de fato permanecem mais tempo na escola, mas há que se discutir por que ainda tantas evadem ou simplesmente desistem de tanto repetirem a mesma série por anos a fio até se convencerem da sua “incompetência intelectual” e serem marginalizados nessa sociedade excludente em que vivemos.

A cidade de Duque de Caxias tem aderido às avaliações externas, desde que essas foram estendidas para todo o país. Quase 100% das escolas municipais aplicam a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Um dos questionamentos dessa investigação é o impacto dessa política no combate ao fracasso escolar e como apoio pedagógico para gestores e professores e a forma como esses atores usam esse instrumento de avaliação.

Ao comparar os sistemas de avaliação a uma floresta e cada unidade escolar que a compõe a uma árvore, Werle (2010) afirma que, as avaliações não são pensadas para destacar as especificidades de cada árvore, suas flores, seus frutos, mas apenas para apresentar parâmetros gerais acerca da floresta.

Caso essas avaliações produzam alguma informação sobre as árvores, não passa de afirmativas de que são árvores (nível genérico), não chegando à especificação do tipo, do tempo de vida, se é muda nova ou planta robusta, se floresceu abundantemente ou se não produz frutos há algum tempo, se contém jacarandás, jequitibás ou ipês. (WERLE, 2010, p.25)

Percebemos em outro foco desta investigação (disponível na dissertação: Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização), que

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

os resultados da Provinha Brasil não foram utilizados pela professora e nem pela escola, os dados são enviados à Secretaria de Educação do município, que segundo a orientadora educacional, ainda não haviam dado nenhum retorno para a escola. Essa aparente indiferença da escola pela Provinha Brasil através de “operações quase microbianas” revelam indícios de subversões dos sujeitos ordinários, que para Certeau (2012), criam um jeito próprio de praticar essas políticas impostas, ressignificando e transformando-as em resistências, problematizando as práticas cotidianas. Durante o período de observação em sala de aula e das análises realizadas, não foram encontradas pistas nem sinais da interferência da Provinha Brasil com os conteúdos trabalhados dentro de sala.

Diante da heterogeneidade e diversidade do público atendido pela escola pública, não há como estabelecer uma meta de única de chegada para todos, visto que os pontos de partida são muitos desiguais, como são injustas e desiguais as condições de vida das crianças desfavorecidas socialmente. A presença das classes populares na escola e todos os conflitos e tensões promovidos pela sua inserção nesse espaço, exige que a escola “redesenhe sua feições, ou seja, que ela *re-conheça, re-defina e re-signifique* suas práticas e seus sentidos” (ESTEBAN, 2012).

A cidade de Duque de Caxias tem aderido às avaliações externas, desde que essas foram estendidas para todo o país. Quase 100% das escolas municipais aplicam a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Um dos questionamentos dessa investigação é a respeito dos impactos dessa política no combate ao fracasso escolar e na utilização como apoio pedagógico para gestores e professores.

Reconhecemos que houve uma redução nos índices de retenção, pois a criança passou a ficar mais tempo na escola, embora isso não signifique, que seja um tempo aproveitável, visto que muitas chegam ao 5º ano em condições precárias de alfabetização. Para essas crianças, o tempo de alfabetizar, expandido pelo ciclo, acaba por ampliar o seu tempo de exclusão dentro da escola. Em nome de se respeitar o “tempo” e o ritmo de aprendizagem de cada criança, a alfabetização também vai também sendo adiada e se estica por anos de repetência no último ano do ciclo. Os dados do IDEB mostram apenas uma das faces da avaliação, visto que o sentido da avaliação não está circunscrito a testes, exames ou provas que pouco dizem respeito aos sujeitos escolares, praticantes do cotidiano.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

Os professores e gestores entrevistados demonstraram ignorar a proposta de diagnóstico e intervenção, promovidas pela Provinha Brasil e seus resultados, o que caracterizamos como um desuso. Porém, ao não se recusarem a aplicá-la, a utilizam apenas para “cumprir tarefa”, dessa forma, não a rejeitam, nem a transformam, mas a ressignificam ao seu modo. Para esses profissionais, não tem sentido uma avaliação que vem de fora, e que não levam em consideração as competências dos/as docentes para avaliar seus próprios alunos.

Mesmo não interferindo no currículo praticado em sala de aula, nas conversas e entrevistas realizadas com professores do ciclo, foi perceptível o quanto essa política de avaliação afeta diretamente a subjetividade dos/as professores/as, que se mostram ressentidos diante da desconsideração de seus saberes e da perda de sua autonomia e pelo fato dessa avaliação não ser promovida e pensada pelos próprios atores escolares, nesse caso, os mais afetados por tudo isso.

Nos resultados das pesquisas de Assumpção (2012) e Oliveira R. M.(2010), realizadas no mesmo município de Duque de Caxias a respeito dos efeitos da Provinha Brasil, as docentes entrevistadas pelas pesquisadoras também demonstraram o mesmo sentimento de rejeição do exame e ao mesmo tempo indignação e revolta por terem que realizar uma avaliação, em que são destituídas na sua autonomia profissional.

Ao chegarem ao cotidiano escolar, as políticas públicas são ressignificadas pelos atores escolares, que as executam conforme o contexto sociocultural e econômico em que a escola está inserida e a formação profissional e ética que trazem na bagagem. Tanto a Prova Brasil e a Provinha Brasil acabam por classificar as escolas, os/as alunos/as e os/as professores/as. A Prova Brasil o faz de forma mais explícita, por meio da publicidade e a Provinha, de forma mais implícita, mas que acaba atendendo a função classificatória do que propriamente formativa.

#### Referências Bibliográficas

ARROYO. Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

- MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)
- ASSUMPÇÃO, Ester de Azevedo Corrêa. *A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ*. 2013. 108 p. Dissertação (Mestrado). - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARRETTO Elba S. de Sá; MITRULIS Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos avançados*. (online) v.15, nº.42, p.103-140, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 51-82.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano:1 Artes de fazer*. 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Ciclo de Alfabetização nas Escolas Públicas de Duque de Caxias*, 1995.
- \_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica. Duque de Caxias, 2002.
- \_\_\_\_\_. Levantamento de Informações Relativas ao Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, 1997.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 47-56; maio /ago. 2009. Disponível em:<<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_.Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização:pensando a partir do cotidiano escolar . *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.573-592, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/>> . Acesso em: 02 mar. 2013.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas publicas de responsabilização na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

MOTA, Maria Océlia. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos no combate ao fracasso escolar..Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação:III CONAVE.Bauru.CECEMCA/UNESP,2014,PP.1-14.(ISBN)

\_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio.

INEP. Prova Brasil, 2012. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil*. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha->

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.35-54.

MOTA, Maria Océlia. *Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização* 2013. 173f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias/RJ, 2013.

OLIVEIRA, Regina Mucy de. *Provinha Brasil: limites e possibilidades para o trabalho pedagógico na alfabetização*. 2012. p. 45.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n 60, p 27-44, 2007.

WERLE, Flávia Obino (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010