

CICLOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ana Maria Ferola da Silva Nunes¹
Denize Donizete Campos Rizotto²
Gercina Santana Novais³
Silma do Carmo Nunes⁴

RESUMO: *A necessidade de se repensar o papel da escola mediante as mudanças emergentes na conjuntura mundial, globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, tem suscitado uma reflexão sobre a dimensão pedagógica e educativa da escola. É nesse contexto que se delineia a proposta de organização da escola em Ciclo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, rompendo com a seriação escolar. Isso implica a construção de uma proposta político-pedagógica, que privilegie novos modos de ocupar o tempo e o espaço escolares.*

PALAVRAS-CHAVE: Globalização, Conjuntura Mundial, Proposta Política-Pedagógica.

ABSTRACT: *The need to rethink the school role in view of the emerging changes in the world setting, the economic globalization and information technology of the communication means, have caused a reflection of the pedagogical and educational dimension of the school. It is in this context that the school arrangement proposal in learning cycle and human development is outlined, breaking from the school grading system. It implies the establishment of a political-pedagogical proposal, which favours new ways of occupying school time and facilities.*

KEY WORDS: Globalization, World Setting, Political-Pedagogical Proposal.

¹ Diretora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU; mestranda em Educação pela mesma Instituição.

² Professora da ESEBA/UFU; mestre em Educação pela UFU.

³ Professora da ESEBA/UFU; psicóloga; mestre em Educação pela USP.

⁴ Professora da UFU e da UNICALDAS; doutoranda em Educação pela UNICAMP.

“Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e percebemos de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir”.

M. Foucault.

Há muitos anos a educação infantil e o ensino fundamental possuem uma organização seqüencial baseada em uma concepção positivista de educação e de escolarização. Estruturada dessa maneira, a educação reproduz o conhecimento adquirido de forma linear, etapista, hierarquizada de acordo com a noção de tempo puramente cronológico, ou seja, controlada pelo tempo do relógio. *“Uma vez passados os portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo regulado.”*(THOMPSON, 1991:71).

Nessa concepção de educação os saberes escolares são considerados prontos e acabados. Eles são transmitidos aos(às) educandos(as) em doses preestabelecidas, sem considerar os conhecimentos prévios e os espaços de construção de conhecimentos dos(as) alunos(as). Cabe a esses(as) alunos(as) apenas assimilar o conhecimento que lhes é transmitido.

De acordo com essa perspectiva educacional, os conteúdos são organizados, nos currículos escolares, de forma estanque. Não há preocupação em respeitar as diferenças individuais, coletivas e culturais dos(as) educandos(as) e nem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Tendo em vista o descomprometimento dessa concepção de escola, propomos um novo olhar que organize o ensino sem divisão de séries, tendo como eixos a **aprendizagem e o desenvolvimento humano, o lúdico, a construção de conhecimentos e a cultura**. Essa proposta pressupõe uma mudança nos conceitos de educação, de ensino-aprendizagem, de currículos, de avaliação escolar, de produção do conhecimento, de organização do tempo - espaço escolares, dentre outros. Isso implica em repensar as concepções educacionais presentes e, às vezes, cristalizadas no seio do corpo docente.

Nessa perspectiva educacional **o currículo** escolar precisa ser visto como uma construção e reconstrução permanente. Assim, ele será interpretado como uma ação e uma trajetória, fruto de reflexões coletivas do corpo docente em contato com as experiências junto aos alunos e às alunas, sendo necessário, inclusive, deixar espaços para que esses(as) últimos(as) possam também interferir e participar dessa construção. Além disso, será necessário buscar a participação

dos grupos de convivência permanente dos(as) discentes para que, em conjunto com toda a comunidade escolar, possam estar avaliando e reavaliando resultados, processos e procedimentos repensando e reconstruindo, permanentemente, a nova proposta curricular.

O currículo deverá ser visto como um processo dinâmico, aberto e flexível às mudanças que se fizerem necessárias a partir da construção e desenvolvimento de um novo processo pedagógico. Como explica a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, (1996: 7),

Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, referida sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social.

A concretização das funções da escola e a maneira como elas são enfocadas no cotidiano do ensino-aprendizagem e da educação escolar são definidas, em grande parte, pelo currículo escolar. Nos currículos estão revelados compromissos com os sujeitos históricos, com a sociedade e com a cultura. Por isso, repensar a organização da escola implica, também, repensá-los.

A organização curricular, para uma escola que se pretende democrática, preocupada com a formação da cidadania e com a capacidade de propiciar aos alunos e às alunas a construção e a reconstrução de conhecimentos, deixando de lado a pura transmissão de forma acrítica, deverá buscar uma inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento e entre essas e a organização da sociedade. É preciso, ainda, construir uma linha de ação que ofereça um ponto de partida para o trabalho pedagógico que se pretende realizar em cada área do conhecimento, ou no desenvolvimento das diferentes competências.

Visando possibilitar mudanças nesse sentido, reafirmamos a proposta de se ter como eixos para a educação no ensino básico: **a Aprendizagem, o desenvolvimento Humano, a Construção de Conhecimentos, o Lúdico e a Cultura**. Estes eixos ao se inter cruzarem no desenvolvimento curricular darão visibilidade às várias dimensões dos conteúdos.

Essa organização curricular deverá se expressar, não apenas no currículo formal da escola, mas também no currículo real, ou seja, no conjunto de atividades que, direta ou indiretamente, interfere no processo de elaboração, construção e

socialização do conhecimento. Os componentes disciplinares deverão expressar a transdisciplinaridade necessária aos temas eleitos para estudo.

Essa concepção de currículo deixa clara a dimensão pedagógica e educativa que se pretende alcançar com a proposta de organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, rompendo com a seriação escolar. Isso implica repensar não só um outro modelo curricular, mas uma outra perspectiva educacional e novos modos de ocupar o tempo e o espaço escolares, com vista à uma organização político-pedagógica referenciada em princípios de romper com o modelo hoje existente na maioria das escolas.

A organização das escolas em ciclos no Brasil tem revelado, segundo a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, (1996: 10-11) que *“essa maneira de estruturação curricular promove um continuum no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passa os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar”*.

A organização dos ciclos escolares contribui para que as experiências de vida e os ritmos dos(as) educandos(as) sejam respeitados. Possibilita, também, o repensar e a reelaboração da prática docente, a interdisciplinaridade e a ação coletiva na escola.

Todavia, embora reconhecendo o avanço político-pedagógico da proposta de organização da escola em ciclos, a observação e a análise do seu desenvolvimento têm indicado a permanência da idéia de terminalidade. Isso posto, adia-se apenas o momento do reconhecimento da não-aprendizagem de conteúdos, considerados fundamentais para a progressão do(a) aluno(a). Não há perspectiva de que o(a) discente possa alcançar, em momentos diferentes, os objetivos estabelecidos pelas disciplinas escolares, o que significaria o fim do atrelamento das mesmas e dos conteúdos ao encerramento de um determinado ciclo.

Ao propor a organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, consideramos importante conhecer e analisar outras experiências sem, contudo, adotar critérios já experimentados em outras unidades ou instituições de ensino e que tenham sido negativas. Poder-se-á organizar os ciclos a partir da realidade concreta da própria escola. Observando e analisando o quadro docente, a disposição dos(as) educadores(as) para implementar a proposta, as condições de trabalho, o espaço físico, os materiais disponíveis, as características da clientela a ser atendida, a formação inicial dos(as) docentes e

um projeto de formação continuada, que possibilite o constante repensar da referida proposta político-pedagógica.

A organização da educação escolar em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano permite uma melhor adaptação da criança ao nível de seu desenvolvimento. Prevê avanços na aprendizagem do(a) aluno(a) em função de uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo da escolarização, estimulando o processo de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9.394, de 20 /12/ 1996 determina, em seu artigo IV, parágrafo 1º, que o ensino fundamental poderá ser ministrado em ciclos. No mesmo artigo, parágrafo 2º, determina que os estabelecimentos de ensino poderão adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Isso significa um avanço porque coloca o processo de ensino-aprendizagem a serviço do(a) aluno(a). Neste sentido, DEMO, (1997: 22), afirma que

O processo de aprendizagem precisa estar acima de tudo, porque é a razão de ser dos sistemas educacionais. (...) Daí segue que todo sistema deve estar à disposição dos direitos do aluno. Se um aluno pode progredir com velocidade maior, terá a chance de apressar seu processo formativo. Por outra, se se atrasar, a escola precisa envidar todos os esforços para recuperá-lo. Isso não retira a possibilidade de reprovação, sempre que o desempenho, apesar de tudo, não for satisfatório. Mas, antes de reprovar, é mister empregar todo o arsenal possível e imaginável para garantir o direito de aprender bem. Mas vale também o reverso: nada vale a pena se o aluno(a) não aprende.

A organização da escola em ciclos, respeitando o limite máximo de onze anos de escolaridade para completar **os ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência**, ou na nomenclatura oficial denominada pré-escola e ensino fundamental, garantindo o direito dos(as) discentes freqüentarem uma escola de tempo integral, poderá mudar significativamente a qualidade da educação nesses níveis de ensino. Mudança esta que, se gestada pela comunidade escolar, certamente contribuirá para alterar o atual quadro de crise presente nas escolas.

Cada ciclo deverá estabelecer, como explica a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (1996: 11), os princípios e os conhecimentos que “*norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo (...)*”. Cada ciclo terá que levar em consideração

as características e as necessidades dos(as) educandos(as), idade e nível de desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, motores e outros que se fizerem necessários observar para romper com o fracasso escolar, garantindo a permanente construção e reconstrução de saberes.

A organização do ensino por ciclos possibilita o entendimento e a investigação sobre os processos sócio-afetivo-cognitivos de produção do conhecimento. Possibilita, também, enfatizar a formação humana e a diversidade cultural, como condições necessárias para que todos os(as) educandos(as) consigam compreender, pensar e propor soluções para o mundo sócio-cultural no qual se encontram inseridos(as).

Além disso, proporciona uma ação mais consciente por parte dos(as) educadores(as) que, necessariamente, terão que observar com mais cientificidade o desenvolvimento dos(as) educandos(as). Isto conduzirá o(a) educador(a) a olhar com mais cuidado os processos de desenvolvimento e continuidade, auxiliando o(a) aluno(a) a superar as dificuldades no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, será necessário propiciar ao educador e à educadora a oportunidade de repensar, permanentemente, a sua prática pedagógica. Esse repensar está relacionado com a formação continuada que, em uma ação integrada entre os educadores, constrói e organiza a ação docente no seu cotidiano.

A elaboração de uma política de formação continuada dos(as) docentes é que determinará o ajustamento desses(as) profissionais à nova organização e às novas práticas pedagógicas. Essa formação é que possibilitará, como nos lembra ESTEVE (1999: 117), “*evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade*”. Isso porque, ainda de acordo com o pensamento desse mesmo autor, os(as) professores(as), no exercício dessa nova proposta educativa, devem comprometer-se com as transformações que ela produzirá no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando os seus estilos de ensino, as suas práticas pedagógicas ao papel que irão desempenhar, não de forma isolada, mas juntamente com os(as) alunos(as) em uma ação coletiva e, ao mesmo tempo, socializada na escola e na comunidade escolar, composta desses(as) mesmos(as) docentes e discentes, dos(as) grupos de convivência responsáveis pelos(as) educandos(as), da direção, do corpo técnico e de todos(as) os(as) funcionários(as) da escola.

Se não houver um investimento político-pedagógico de toda comunidade escolar para evitar o recuo daqueles(as) que se sentirem menos preparados(as) para enfrentarem as mudanças ou, ainda, evitar o silenciamento das vozes discordantes, a proposta poderá não se concretizar dentro daquilo que dela se espera, ou seja, que ela possa trazer mudanças que contribuam para uma outra visão político-pedagógica e uma outra organização das práticas pedagógicas, do tempo - espaço escolar, do sistema de avaliação que aprova/reprova o(a) aluno(a) na sua jornada estudantil. Jornadas, essas, que definem a sua inserção no mundo do trabalho, na sociedade em que está inserido(a). Definem, portanto, a sua vida no presente e no futuro, distante do tempo vivido.

A escola deverá buscar as condições necessárias, dentro das suas possibilidades, para implementar um ensino de melhor qualidade. Para isso, desenvolverá o processo de mudanças, tendo como referência todas as questões até aqui apontadas, e outras que possam ser colocadas como importantes nesse processo de mudanças. Mas precisa avançar no sentido de ampliar referenciais teórico-práticos que fundamentem a proposta e criem as condições necessárias para implementá-la e produzir materiais necessários à concretização da mudança.

A organização do tempo - espaço escolar pode ser realizada, tendo como base os conhecimentos das disciplinas e os complexos temáticos - retirados das práticas sociais e do conjunto de problemas da atualidade e do cotidiano. A opção é por organizar o trabalho escolar por meio de complexos temáticos que provocam *“a percepção e a compreensão dessa realidade, explícita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar o agir e o refletir, a teoria e a prática”*. (ROCHA, 1994: 3).

Esses devem se desenvolver a partir dos eixos da educação na infância, pré-adolescência e adolescência: a formação humana, o lúdico, a construção de conhecimentos e a cultura. Assim, os conceitos, as informações, os procedimentos, os valores, as normas e as competências, a serem desenvolvidos em cada componente curricular, devem ser colocados como resposta às situações-problema que levem os(as) educandos(as) não só a memorização. Mas que, acima de tudo, permitam-lhes estabelecer noções que conduzirão à construção de conhecimentos e competências. Em outras palavras, que possibilite ao(à) educando(a) reelaborar e construir diferentes saberes.

Essa forma de organizar o tempo, o espaço e os saberes escolares deve

estar de acordo com os interesses coletivos dos(as) alunos(as), professores(as) e de toda a comunidade escolar. Precisam estar presentes no currículo real da escola, não só os componentes curriculares do núcleo comum e da parte diversificada, mas, também, os temas que emergem dos processos histórico-sociais.

Para desenvolver os complexos temáticos serão utilizadas as seguintes estratégias pedagógicas: **metodologia de projetos e seqüência de atividades significativas**. A metodologia de projetos responde à necessidade de abordar os conteúdos de forma globalizante e relacional, estudando-os nas suas relações histórico-sociais a partir da inserção dos sujeitos nos contextos de construção de conhecimentos - meio físico e humano, as relações inter e intrapessoais, a cultura, os valores, os conceitos, dentre outros. No dizer de HERNANDEZ e VENTURA (1998: 62),

A idéia fundamental dos projetos se assenta na concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno que externo, no qual as relações entre conteúdo e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Para isso, será necessário reafirmar a importância de um ensino que possibilite ao(à) aluno(a) elaborar os conceitos e as informações a partir dos conhecimentos prévios, do diálogo com sua cultura e com os esquemas mentais em construção. Nessa perspectiva, o ensino deverá incidir, prioritariamente, sobre a zona de desenvolvimento proximal⁵, pois tal como afirma L. S. Vygotsky são flores que em breve poderão ser frutos.

Esses pressupostos ajudarão a pensar os complexos temáticos de cada ciclo, as possíveis articulações entre esses, e também as relações entre os diferentes componentes, definindo assim a grade curricular da escola. Eles vão auxiliar na aprendizagem e na capacidade do(a) discente em ultrapassar o nível da assimilação pura e simples para o da construção do próprio saber.

⁵ Para Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1989, p. 97).

De acordo com o exposto, a avaliação escolar terá um papel significativo. Não poderá ter a mesma conotação que vem tendo ao longo desses anos, na organização seriada de ensino. Será necessário um estudo para transformá-la em um novo instrumento que sirva para “medir” e ao mesmo tempo diagnosticar e replanejar as ações educativas que conduzam o(a) aluno(a) aos objetivos propostos pela organização escolar em **Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano**.

Metodologia de implantação da proposta de ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano

Para realizar mudanças significativas nas concepções educativas e de ensino-aprendizagem é necessário desprender-se das já cristalizadas, e tidas como corretas, concepções que permeiam o ideário escolar. É preciso um esforço para enfrentar o desafio de criticar e ser criticado, reinventar currículos e formas de avaliação a partir de novas abordagens teórico-metodológicas.

Ao se pretender organizar a escola em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, rompendo com a seqüenciação tradicional do ensino, é necessário perder o medo de enfrentar o “novo”, deixar de lado os ranços adquiridos ao longo da prática educativa, que até aqui se realizou, e enfrentar desafios que surgirão com a implementação de novas práticas pedagógicas.

Os pontos críticos a serem abordados na elaboração de uma proposta de estruturação do ensino em ciclos são muitos. Como estruturar os ciclos? De dois em dois anos, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, formando quatro ciclos para o ensino fundamental? De três em três anos, formando três ciclos para todo o ensino fundamental, com a duração de nove anos, como na Secretaria Municipal de Porto Alegre? Inventar outra proposta, baseada em que parâmetros?

A LDB não fecha a questão e deixa livre para que cada sistema ou unidade de ensino se organize da maneira mais adequada à sua realidade. Assim, cabe à escola pensar uma proposta que possa se adequar melhor à realidade de seus educandos e de suas educandas.

Para tanto, torna-se necessário a criação de “fóruns escolares” de discussão, elaboração e acompanhamento de uma proposta de ensino construída

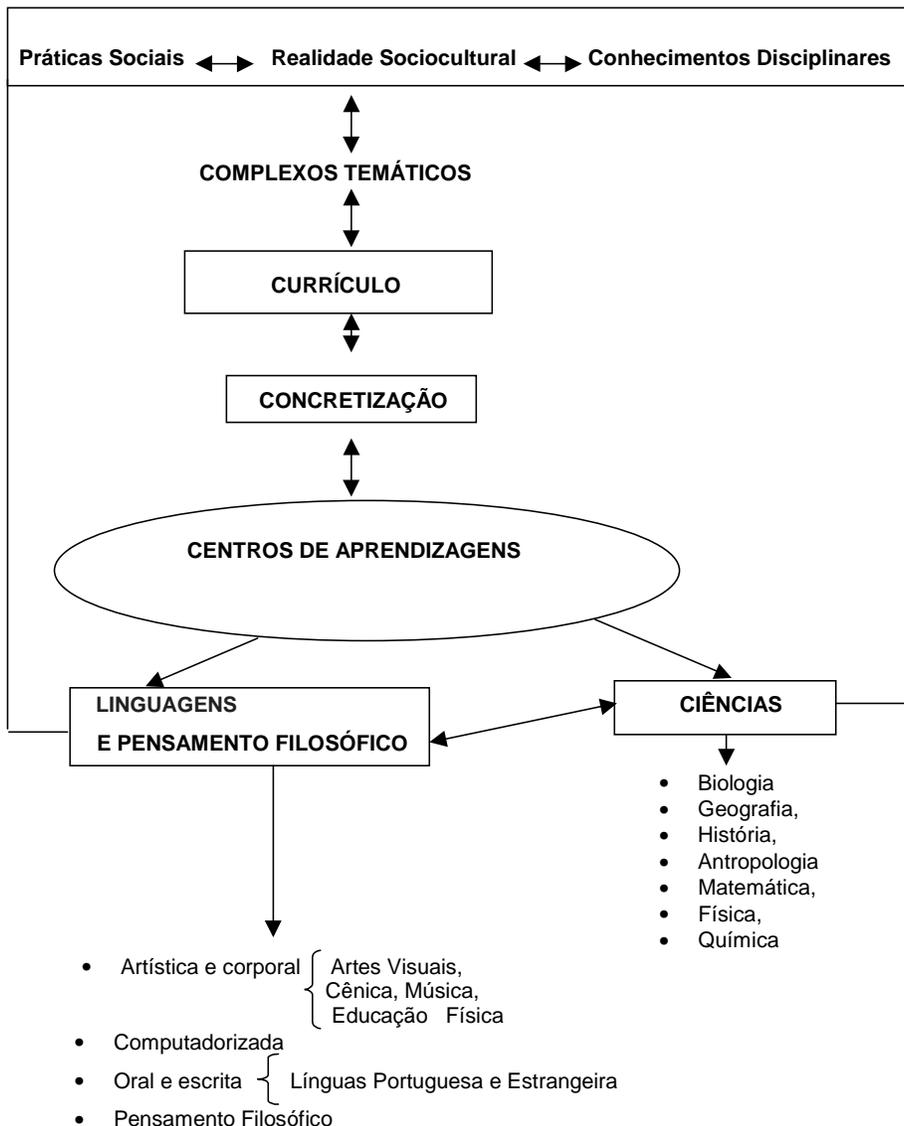
democraticamente, constituídos pelo corpo docente, pelos(as) discentes, pela direção, pelos(as) especialistas em educação, funcionários(as) e grupos de convivência permanente dos(as) alunos(as).

A proposta aqui apresentada é que a pré-escola e o ensino fundamental se organizem em três ciclos, com duração de onze anos. Eles seriam estruturados da seguinte forma: **Ciclos da Infância (4 a 8)**, **da Pré-Adolescência (9 a 11)**, **e Adolescência (12-14)**. Nesta organização de ensino serão considerados três fatores importantes: o processo de desenvolvimento, a idade e as necessidade e vivências socioculturais do(a) educando(a).

A preocupação é olhar o(a) aluno(a) em seu processo global, ou seja, considerando seu desenvolvimento afetivo, social, cultural e cognitivo. Nessa organização deverá existir condição para que os(as) alunos(as) possam avançar em seu ritmo de estudos, sobretudo aqueles com idade também mais avançada. Ao mesmo tempo, será necessário criar condições para que nenhum(a) aluno(a) leve mais que onze anos para vencer os três ciclos.

Para o desenvolvimento do currículo serão criados **Centros de Aprendizagens**. A idéia fundamental dos **Centros de Aprendizagens** se assenta numa concepção de organização de recursos humanos, materiais e espaço físico relacionados com a natureza e afinidades dos conteúdos disciplinares, necessários para o desenvolvimento das temáticas presentes no currículo e das questões presentes nos projetos de estudo. Assim sendo, o modo de existência desses centros pressupõe a construção de saberes necessários para a resolução, ainda que provisória, de questões presentes nos blocos temáticos de cada ciclo, e a necessidade de disponibilizar linguagens e conhecimentos produzidos pelas várias ciências, no sentido de contribuir para a superação das dificuldades dos(as) discente, diagnosticadas no processo de aprendizagem, e a potencialização de seus processos de construção de saberes.

A figura que vem a seguir auxilia a compreensão das possibilidades de criação desses centros.



Além disso, a avaliação do(a) aluno(a) deverá ser permanente para que, de fato, possa acelerar seus estudos sem prejuízo da qualidade do ensino e sem banalizar o conhecimento que esse(a) deverá adquirir ao longo de todo um ciclo, o que não significa que não possa haver reprovação. Mas a reprovação será colocada de forma diferente daquela que hoje predomina na maioria das escolas, seguindo a organização seqüencial de ensino.

A reprovação em um dos componentes curriculares não pode significar a reprovação nos demais componentes. Além disso, não se poderá esperar chegar ao final de um ciclo para reavaliar o(a) aluno(a) nos conteúdos em que ele(a) esteja necessitando de reforço para superar dificuldades ou avançar no conteúdo do ciclo subsequente.

A organização dos currículos deverá ter uma lógica diferente da existente na escola. Os blocos de conteúdos precisam ser pensados para todo um ciclo e também subdivididos em complexos temáticos observando-se os eixos temáticos que sustentam a proposta, ou seja: **Formação Humana, Cultura, Lúdico e Construção de Conhecimentos**.

A avaliação escolar deverá ser repensada, tendo como referência as concepções de ensino e de aprendizagem abordadas nesta proposta. O(a) educando(a) precisará ser acompanhado(a) diariamente, de forma sistematizada. Somente com novos critérios de avaliação, cuja conotação não seja a de apenas “aprovar” ou “reprovar” o(a) aluno(a), o projeto poderá dar certo e possibilitar que ele(a) tenha a oportunidade de avançar em seus estudos ou recuperar, com mais rapidez, aqueles conteúdos que, por ventura, não tenha conseguido adquirir, ou ainda, construir as habilidades necessárias para passar de um ciclo a outro, sem deixar lacunas na aprendizagem.

Todavia, consideramos que *“Mesmo quando os textos oficiais não distinguem mais graus anuais em um ciclo, dois problemas maiores permanecem: as modalidades de progressão dentro de um ciclo e de passagem de um ciclo ao seguinte.”* PERRENOUD, 2000: 100). Ademais, *“no final de um ciclo, manter ainda por um ano os alunos menos adiantados não seria reinventar uma reprovação disfarçada, um pouco mais eficaz?”* (ALLAL, 1996, citado por PERRENOUD, 2000 p. 100).

E é por isso que não há exigência de cumprimento de todos os objetivos para iniciar os estudos do próximo ciclo. Caso o(a) discente tenha atingido apenas

alguns dos objetivos propostos para determinados componentes curriculares presentes, por exemplo, no ciclo da infância, poderá cursar outros complexos do próximo ciclo, sem qualquer atrelamento entre progressão com o chamado ano letivo, separados pelas férias. Tal como afirma PERRENOUD (2000: 102), *“Isso permitiria criar ciclos com um número qualquer de meses, 16,30 ou 42, de modo a quebrar o ritmo das estações e dos anos escolares...”*

Mas, como seria desenvolvida a avaliação escolar, tendo em vista os **Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano** apresentados nesta proposta? Apontamos aqui algumas pistas que poderão auxiliar os(as) docentes a refletirem e a ousarem na busca de propostas que possam se adequar à referida proposta.

Assim, a concepção de avaliação que defendemos baseia-se, fundamentalmente, em um instrumento para a concretização dos propósitos na referida proposta. Isso, porque uma escola que tenha como objetivos:

1º- constituir-se em um espaço de vivência da diversidade cultural, étnica, racial e social;

2º- desenvolver ações educativas no sentido da superação de qualquer tipo de opressão, discriminação e exploração do ser humano;

3º- favorecer a construção e (re)construção de conhecimentos;

4º- contribuir para o acesso à informação, de maneira que possibilite o exercício da cidadania;

5º- elaborar teorias e práticas, fundamentadas em valores humanos, tais como fraternidade e solidariedade, essenciais para a felicidade dos homens e das mulheres, dos meninos e das meninas, não poderia deixar de escolher, como referência teórica e prática, concepções que contribuam para a concretização de tais propósitos. Nesse sentido, a proposta de avaliação norteadora deste projeto deve ser não excludente⁶ e favorável à manifestação da diversidade de modos de perceber e transformar a realidade. A avaliação é, como nos lembra SAUL, 1986: 129,

⁶ Diversos trabalhos mostram o significado do tipo de avaliação adotada pela escola para o processo de composição de justificativas para a seleção social, a discriminação, a desvalorização e a exclusão de determinados grupos sociais. A avaliação concebida como instrumento classificatório, de coerção e controle social, transfere para o sujeito ou para determinada classe social a responsabilidade por “seu” fracasso escolar. Para melhor detalhamento sobre essas questões, ler: Hoffmann, Jussara. Avaliação - mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Ed. Educação e Realidade Revistas e Livros, 1991 e Avaliação mediadora, Porto Alegre, Ed. Mediação, 1996, dentre outras.

(...) uma dimensão intrínseca do ato de conhecer e portanto fundamentalmente compromissada com o diagnóstico do avanço de conhecimento quer na perspectiva de sistematização, quer na produção de novo conhecimento de modo a se constituir em estímulo para o avanço da produção de conhecimento.

E, em decorrência dessa opção, os(as) agentes pedagógicos(as) devem compreender a avaliação como sendo um processo contínuo, participativo, diagnóstico, instrumento fundamental para o replanejamento da ação pedagógica. Interrogar-se permanentemente sobre as questões: “como, com quem, quando, o quê, para quem, para quê se avalia. Essa inquietação permanente não deve ser uma ação solitária do(a) professor(a), mas um exercício coletivo de reflexão permanente sobre o fazer dos(as) educadores(as) e dos(as) aluno(as). Para tanto, serão necessários fóruns permanentes de expressão de aluno(a) e educador(a), os quais farão parte do modo de ocupar e **dividir o tempo escolar**. Neles deverão ser avaliados não apenas os aspectos relacionados com o(a) aluno(a), mas também o fazer do(a) educador(a) e a relação estabelecida por aluno(a) e docentes durante o ato de aprender e ensinar.

O ato de avaliar deve ser um processo favorável à construção e (re)construção dos conhecimentos, que possibilite o fazer e o refazer do trabalho dos(das) professores(as) e alunos(as), a valorização das conquistas, a visualização dos erros⁷ como sendo parte de um movimento de construção do saber e passíveis de superação. Esse modo de abordar a avaliação traz para o(a) professor(a), mediador(a) desse processo, a necessidade de repensar: o que é aprender? Como articular a especificidade dos **complexos temáticos** e dos **conteúdos disciplinares** com o estágio de desenvolvimento do pensamento dos(as) alunos(as)?

Nessa perspectiva, cremos que todos os elementos da ação educativa, particularmente a avaliação, devem favorecer a construção do “ser-sujeito”, que produz conhecimento na relação com o(a) outro(a), mediado pela cultura. Assim sendo, a avaliação que estamos propondo é: **processual, contínua, investigativa, participativa, diversificada, ato cotidiano, o encontro de vários olhares**

⁷ A concepção de erro adotada aqui pressupõe entendê-lo como “erro construtivo”, possibilidades de inferências sobre fatos, objetos, realidades, parte do processo de construção e (re)elaboração dos conhecimentos. Também no movimento de construção do saber é importante considerar os erros cometidos porque a pessoa ainda não possui a estrutura de pensamento necessária à solução de uma determinada tarefa.

sobre o processo de construção do conhecimento do(da) aluno(a) e suas articulações com as estratégias pedagógicas escolhidas por educador(a).

Tendo como referência uma concepção de avaliação como processo investigativo, articulado com os propósitos da Proposta de Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, faz-se necessário definir, com clareza, o que será estabelecido como objeto de avaliação.

É preciso selecionar, organizar conceitos, princípios, valores, normas, bem como, os objetivos para cada Ciclo, oferecer indicadores claros para a análise reflexiva sobre a construção de conhecimentos e competências⁸. Mas também é necessário levar em conta que “*É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.*” (PERRENOUD, 2000: 32).

Cabe ressaltar que é mais fácil mobilizar os(as) educador(a) quanto à necessidade de avaliar os conceitos pertinentes aos componentes curriculares. Todavia, surgem resistências quando a proposição é sobre a urgência de alargar a noção dos conteúdos desses componentes, incluir além de conceitos, procedimentos, normas, princípios, atitudes e valores.

Ademais, a avaliação de conhecimentos, tais como: conceitos, procedimentos recorrentes entre os(as) educadores(as), a de atitudes e valores vêm merecendo críticas, por possibilitar a transformação da avaliação em instrumento de controle e coerção. Compartilhamos das preocupações acerca das questões: Até que ponto a seleção de valores não significa a imposição de um jeito de viver e de conhecer? Quais critérios deveriam nortear a seleção desses valores? A escolha dos valores implica em opções em relação a determinados interesses ou conflitos presentes na sociedade? Mas reafirmamos a proposta de explicitar nos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano os valores e atitudes que serão avaliados. Quais seriam as razões de tal proposição? Entre outras, podemos citar:

⁸ A relação entre competência e conhecimento neste trabalho pode ser expressa através do reconhecimento de que “a competência situa-se além dos conhecimentos. Não se formam com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.”, tal como afirma PERRENOUD, 1999: 31).

1- A explicitação dos valores e atitudes pode permitir a análise reflexiva e crítica e, conseqüentemente, a recusa, aceitação ou seleção de novos valores por parte dos(as) educadores(as). 2- O conteúdo escolar nunca é neutro. É preciso, portanto, ter consciência dos compromissos e descompromissos decorrentes da escolha dos conteúdos. 3- É urgente a instalação de um processo educativo que favoreça o desenvolvimento de valores humanos capazes de instigar a observação comprometida com o inconformismo e com a recusa do sofrimento humano. 4- A explicitação e discussão do conjunto de valores presentes no currículo escolar poderão favorecer a instalação e/ ou visualização de conflitos que são partes constituintes de uma “Pedagogia Inclusiva” - aquela que tem como prioridade favorecer os(as) discentes que fracassam na escola, na medida em que trata a diferença como aliada do processo de construção de conhecimento.

Entendemos que os valores e atitudes avaliados e expressos na Proposta de Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano deverão constar de pauta permanente de discussão dos vários fóruns criados pela escola: conselho de classe, reunião de pais, conselho pedagógico, associação de pais, entre outros. Desse modo, esses processos coletivos poderão auxiliar e permitir a partilha, a troca e/ou a recusa dos valores e atitudes presentes na escola. Além disso, esses valores serão avaliados nos fóruns coletivos, tendo como referências: a construção individual e coletiva dos conteúdos presentes no projeto curricular; o quanto tais valores auxiliam a convivência coletiva e o cumprimento dos propósitos da escola e a relação entre os valores presentes nas aulas e os eixos do currículo, quais sejam, a formação humana, o lúdico, a cultura e a construção de conhecimentos.

Salientamos que o tipo de avaliação aqui proposto pressupõe tomar como centro desse processo não apenas o(a) aluno(a). Deve considerar o diálogo estabelecido entre docente e discente, recuperando as práticas desenvolvidas por ambos, buscando seus significados de acordo com os objetivos da escola e dos(as) sujeitos da educação. Desse modo, é importante escutar as várias vozes sobre o processo de avaliação escolar para torná-la um ato favorável à aprendizagem.

Acreditamos que qualquer mudança no processo avaliativo deverá ser o resultado do diálogo entre os vários sujeitos que compõem a comunidade escolar. Portanto, a avaliação deve ser objeto de reflexão permanente de discentes e educadores(as), de tal modo, que ambos estabeleçam um grau de confiança necessário à avaliação mútua.

Tendo como referência as considerações feitas anteriormente, optamos por propor a utilização de vários tipos de instrumentos avaliativos que serão aplicados durante o desenvolvimento do complexo temático⁹.

O conjunto de dados coletados e analisados no desenvolvimento do processo educativo deve ser tomado como base para um documento descritivo, elaborado no momento da conclusão, ainda que parcial, dos complexos temáticos. Esse documento, denominado **avaliação descritiva**, ficará à disposição dos(as) educadores(as) e do grupo de convivência permanente dos(as) alunos(as) para análise reflexiva e tomada de decisão quanto aos processos de ensino e de aprendizagem. Isso implica em não atrelar a elaboração do relatório à idéia de bimestre, de semestre etc.

Avaliação descritiva

A avaliação descritiva que aqui propomos consiste na coleta e análise dos dados sobre o processo de construção de conhecimento do(a) educando(a), obtidos por meio de vários instrumentos: fichas de avaliação, seminários, provas, diários dos(as) alunos(as), pintura, expressão corporal, anotações dos(as) docentes etc. Deverão constar dos relatórios as inferências possíveis à cerca desse processo, ou seja, é **parte dele, também, as propostas sobre o que fazer diante do diagnóstico**.

A avaliação descritiva é um processo contínuo e investigativo envolvendo vários olhares: educadores(as), alunos(as) e pais, ou grupo de convivência permanente do(a) aluno(a). São partes desse processo de avaliação:

- a) a auto-avaliação do(a) aluno(a) e dos(as) educadores(as);
- b) as reuniões do conselho classe;
- c) as conversas com os pais, as mães ou grupos de convivência permanente do(a) aluno(a), tendo como referência o olhar deles sobre as práticas escolares e o modo como percebe o desenvolvimento deste(a);
- d) a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do(a) aluno(a);

⁹ O termo "complexo temático" é apropriado aqui tal como proposto na proposta político-pedagógica da Escola Cidadã - Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Ver Cadernos Pedagógicos, nº 9, Porto Alegre, 1996.

- e) as assembléias de turmas;
- f) as anotações de aluno(a) e de professores(as) sobre a aula.

A utilização dessa diversidade de instrumentos avaliativos decorre, como nos lembra PERRENOUD, 1999: 66 “*Saber e querer envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimentos e a auto-avaliação*”. Isso (re)significa papéis e relações entre docentes/discentes e proporciona novas mediações no processo de construção de conhecimentos e competências.

Reconhecendo a limitação de qualquer instrumento de avaliação para captar todos os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos(as) alunos(as), bem como, a necessidade de aproveitar suas diferenças, no que diz respeito à capacidade de expressão (linguagem oral, plástica, musical, escrita, computadorizada, corporal etc.), a nossa opção é pela utilização de uma diversidade de instrumentos para a sua realização e pela análise articulada dos dados obtidos por meio desses instrumentos, quais sejam:

a) Observação participante

. **Definir o que será observado** (o quê? Um(a) aluno(a), uma dupla, um grupo, a realização de uma atividade etc), **quando e onde** (na aula, no recreio etc.) e **como será feito o registro** (diário de campo do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), fichário de atividades do(a) educando(a) com os seus comentários e também com os dos(as) docentes, desenho, vídeo, fotografias, dramatizações, etc.).

b) Provas

A prova deve ser um instrumento rico. Um meio e não um fim em si mesmo. Visa a análise e reflexão, junto com o(a) aluno(a) e seu grupo de convivência, dos resultados obtidos, do processo e das possibilidades para melhorar o seu desempenho.

c)- Desenho, pintura, escultura

d)- Seminários

e)- Painéis de trabalho

f)- Fichas de avaliação

As fichas de avaliação deverão abordar as seguintes dimensões da formação humana:

- a) atitudes do(a) aluno(a) na convivência cotidiana da sala de aula;
- b) relação estabelecida por alunos(as) com a organização do trabalho pedagógico;
- c) modos do(a) aluno(a) se relacionar com o conhecimento e tipos de instrumentos que utiliza para conhecer e representar esse conhecimento;
- d) áreas do conhecimento. Cada área deverá listar conteúdos e realizações esperadas do(a) discente.

Devem constar na ficha de avaliação:

- a) conteúdos e estratégias utilizadas para desenvolvê-los;
- b) relação das competências esperadas em relação a esses conteúdos;
- c) síntese do(a) professor(a) sobre os avanços e as dificuldades do(a) aluno(a);
- d) o que fazer diante do diagnóstico.¹⁰

A avaliação da escola

Tendo como referência o Plano Político-administrativo-pedagógico da escola, a avaliação será feita semestralmente nos seguintes espaços:

- a) conselho de classe;
- b) assembléias de pais e do corpo docente;
- c) aulas;
- d) seminários etc.

¹⁰ Esse tipo de avaliação em que consta os conteúdos, metodologias, desempenho dos(as) discentes, e também a estratégia pedagógica a ser utilizada frente ao diagnóstico já foi utilizada pela pré-escola da ESEBA, conforme consta no artigo "Avaliação um bicho de sete cabeças?" in: Revista **Em Busca de Novos Caminhos- Pré-Escola**, 1º e 2º graus. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v.1, jan./jun.,1995-p.33-42 de Lúcia Helena de Paula Menezes e Gercina Santana Novais.

Progressão

A escola deve contribuir para o acesso e construção de conhecimentos, favorecer a inclusão dos(as) alunos(as), dando-lhes direito à continuidade e terminalidade de estudos. Para tanto, proporcionará condições de avanço e progressão dos(as) alunos(as). Transformará a avaliação em aliada para o cumprimento dessa meta e colocará a serviço da aprendizagem o conjunto de competências e espaços presentes na escola. A análise do conjunto de avaliação descritiva indicará as formas de progressão do(a) aluno(a), quais sejam:

a) chegada ao próximo ciclo;

b) acesso aos conteúdos do próximo ciclo com o compromisso, assinado por discente e seu(suas) responsáveis, de participar de um **projeto pedagógico complementar, objetivando favorecer o** cumprimento dos objetivos não alcançados no ciclo anterior. Desse modo, o(a) discente poderá freqüentar diferentes centros de aprendizagens ligados aos **ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência**, objetivando a superação de dificuldades, a construção de determinados conteúdos escolares. O trabalho desenvolvido deverá ter como referência o projeto pedagógico e o diagnóstico das dificuldades, elaborado após leituras e análises das avaliações descritivas. Essas avaliações indicam para os(as) educadores(as) pistas para a elaboração de atividades significativas complementares ou projetos de trabalho, que serão desenvolvidos de forma individualizada, em duplas ou em grupos de estudos, compostos por alunos(as), professores(as) ou monitores(as) das disciplinas necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos não apreendidos. São a identificação e a análise dos objetivos, não cumpridos pelos discentes, que indicarão quais conhecimentos disciplinares serão necessários para o desenvolvimento do **Projeto Pedagógico Complementar - PPC**. Isso significa que, na maioria das vezes, o PPC será um projeto de caráter transdisciplinar.

O fim da participação do(a) aluno(a) no projeto pedagógico complementar não está associado ao calendário escolar, ao fim do ano letivo, resguardando apenas o direito do(a) discente de freqüentar, por um período de 11 anos, o Ensino Básico, Pré-escola e Ensino Fundamental.

A intervenção pedagógica visando a superação das dificuldades de aprendizagem deverá ocorrer durante todo o ano letivo e, permanentemente em todo ciclo freqüentado pelo(a) aluno(a); contar com a colaboração de parceiros(as)

mais experientes- professores(as) e alunos(as), que já tenham vencido as dificuldades presentes em determinados grupos de alunos(as) da classe.

Considerações Finais

A opção pedagógica que descrevemos anteriormente significa um compromisso com o acesso à informação e à construção de novos conhecimentos. Isso implica, necessariamente, em re-organização curricular, pautada em novos paradigmas educacionais; mudanças de concepção; compromissos com o(a) aluno(a); redefinição da organização do tempo e do espaço escolares; formação docente permanente; investimento político pedagógico, principalmente para os “fracassados” na instituição escolar. **A opção, portanto, não é pela simples progressão, mas pelo cumprimento da função da escola.**

Bibliografia de Referência

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: *Cadernos de Educação*. Brasília-DF: Ano II, Nº 3, jan. / 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 3 ed., Campinas / SP: Papyrus, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora LDA, 1999, pp. 93-124.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. *Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: *Revista da ANDE*. V. 6, Nº 16, 1998, pp. 47-51.

MENEZES, Lúcia Helena de P. e NOVAIS, Gercina Santana. Avaliação na pré-escola: um bicho de sete cabeças? In: *Revista Em Busca de Novos Caminhos-Pré-Escola, 1º e 2º Graus*. Uberlândia: UFU/EDUFU, V. 1, Nº 1, jan./jun. 1996, pp. 33-42.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCHA, SÍLVIO. *Uma organização possível a partir de uma perspectiva dialética do currículo*. Porto Alegre: SMED, 1994. (Mimeo.).

SAUL, Ana Maria. *A avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, DERMEVAL. *A nova lei da educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 2ª ed., São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Congresso Constituinte: eixos temáticos. In: *Cadernos pedagógicos 4*. Porto Alegre: Stampa computação Gráfica, abril / 1995.

_____. Encontro de Verão: textos básicos. In: *Cadernos Pedagógicos 5*. Porto Alegre: Stampa, maio/1995.

_____. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. In: As interfaces da Escola Cidadã nas Séries Iniciais. *Cadernos Pedagógicos 7*. Porto Alegre: Stampa, janeiro/1996, pp. 7-18.

_____. Em busca da Unidade Perdida - Totalidades de conhecimento: um currículo em educação popular. In: *Cadernos Pedagógicos 8*. Porto Alegre: JP Gráfica Editora Ltda., setembro/1996.

_____. Ciclos de Formação Político-Pedagógica da Escola Cidadã. In: *Cadernos Pedagógicos 9*. Porto Alegre: Gráfica Relâmpago, dezembro/1996.

_____. Escola, Conhecimento e Cidadania. In: *Revista Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Gráfica Editora Pallotti, Nº 5, outubro/1993.

Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: uma proposta político-pedagógica na perspectiva da inclusão - Ana Maria Ferola da Silva Nunes, Denize Donizete Campos Rizotto, Gercina Santana Novais, Silma do Carmo Nunes

_____. Aprender Participando, Aprendendo a Participar. In: *Revista A Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Gráfica Editora Pallotti, Nº 6, março/1994.

_____. Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando. In: *Revista A Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Gráfica Grandesul, Nº 7, junho/1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. A avaliação dos processos formadores dos educandos. In: *Cadernos da Escola Plural 4*. Belo Horizonte: abril/1996.

THOMPSON, E.P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: Tomaz Tadeu da Silva(org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. . Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. A organização da prática pedagógica da Escola Fundamental de Centro Pedagógico da UFMG. In: *Cadernos Ensinar*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico – Escola de 1º e 2º Graus e CECIMIG, junho / 1997, pp. 5 - 18.