

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2011/
2020: DESAFIOS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS**

**NATIONAL PLAN OF EDUCATION SCHOOL EVALUATION - 2011/2020:
CHALLENGES FOR SCHOOL ORGANIZATION IN CYCLES**

Chaiene Cruz de Oliveira¹
Andréa Rosana Fetzner²

RESUMO: o artigo apresenta uma análise da avaliação escolar proposta pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, tomando como foco os ciclos de alfabetização na estruturação dos três primeiros anos da escolaridade no ensino fundamental. A análise é realizada por meio dos conceitos de avaliação emancipatória e avaliação como prática de inclusão. Discutem-se as possibilidades das práticas avaliativas indicadas no PNE 2011-2020 (PL 8053/2013) para a viabilização do argumento de continuidade da aprendizagem, apresentado pelo documento. Por fim, indicam-se aspectos da legislação que podem ser considerados como possibilidades de um currículo em diálogo com diferentes culturas e perspectivas que podem limitar este entendimento. Considerando-se que as políticas são reconstruídas em diferentes contextos e que as dinâmicas internas do campo e do sistema educacional interferem na forma como as políticas são implementadas, o artigo propõe contribuir com o contexto ideativo, dimensão que interfere nas reconstruções, apropriações ou traduções a que a política será submetida.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação, avaliação, ciclos de alfabetização.

ABSTRACT: the article presents an analysis of school evaluation proposed by the National Education Plan - NAP 2011-2020, taking as its focus the cycles of literacy in structuring the first three years of schooling in elementary school. The analysis is performed by means of emancipatory evaluation and assessment as a practice of inclusion. There is a discussion about the evaluating practices indicated on the PNE 2011-2020 (PL 8053/2013) for the reasoning of continuity of learning, as presented by the document. Finally, aspects of

¹ Licenciada em Pedagogia. Design Educacional. Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro. Brasil. oliveira.chaiene@gmail.com

² Doutora em Educação. Departamento de Didática. Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC). akrug@uol.com.br

the legislation are indicated as possibilities for a curriculum in dialogue with different cultures and perspectives that may limit this understanding. Considering that policies are reconstructed in different contexts and that the internal dynamics of the field and the educational system interfere in how policies are implemented, the article proposes to contribute to the ideational context, dimension that interferes reconstructions, appropriations or the translations that the policy will be submitted.

KEYWORDS: National Plan for Education, evaluation, cycles of literacy.

Contextualizando a pesquisa

Este trabalho, financiado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), reflete resultados parciais de pesquisa que discute a organização escolar e o currículo em escolas em Ciclos. O foco é analisar o potencial de democratização do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, suas propostas de promoção da qualidade e igualdade, em especial, ao propor os ciclos de alfabetização como a forma de organização dos três primeiros anos escolares. O PNE é analisado considerando como documento o Projeto de Lei - PL nº 8035/2010, encaminhado pelo Governo Lula ao Congresso. Em janeiro de 2014, este PL ainda está em discussão, tendo sido alterado pelo Senado brasileiro em 13/01/2014, e encaminhado para nova discussão na Assembleia. Para desenvolvimento do trabalho, destacam-se as orientações consideradas democratizantes do plano, discute-se o desafio de romper com o currículo seriado frente à compreensão dos ciclos e, ainda, as propostas de avaliação emancipatória e avaliação como prática de inclusão, enquanto propostas que tomam o diálogo como base do processo avaliativo e da organização escolar em ciclos.

Tendo como fundamentação a compreensão (não seriada) dos ciclos e das orientações avaliativas que lhe dariam suporte, o PNE 2011-2020/PL nº 8035/2010 é criticamente analisado, buscando problematizar a proposta anunciada no documento de, até 2020, todas as escolas estarem com seus três primeiros anos de escolarização estruturados em um ciclo de alfabetização e, ao mesmo tempo, intensificar os processos de avaliação externa. A intenção é, portanto, colaborar com a problematização do PNE ao indicar as possibilidades e limites do documento que, sob a ótica da democratização do conhecimento escolar, propõe a organização escolar em ciclos ao mesmo

tempo em que fomenta as avaliações em larga escala. As contradições de tais propostas são tratadas ao longo deste trabalho.

O Plano Nacional de Educação 2011-2020

O Brasil apresenta a intencionalidade de criação de um Plano Nacional de Educação desde a Constituição de 1934 (MENEZES; VALLE; VASCONCELLOS, 2010), mas somente em 1962 surge o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que não foi proposto como um projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, instituído na forma de decreto, que se definia como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas naquela década. Com a Constituição Federal de 1988 se estabelece, por fim, o PNE na forma como é conhecida hoje, com força de lei e duração plurianual, buscando a articulação do ensino em seus diversos níveis, e contendo diretrizes e metas para dez anos. Considerando a forma como foi construído, é possível considerar que o Plano Nacional de Educação reflete a política educacional do país, com ações e procedimentos a serem realizados para um povo específico. Para que um plano venha atender as necessidades apresentadas por um povo é necessário que esses sujeitos estejam presentes, de maneira participativa, no processo de elaboração, execução e realização das metas e estratégias por ele apresentado, garantindo a gestão democrática em todos os segmentos da educação.

No PNE 2011-2020 (PL nº 8035/2010) o Ministério da Educação apresenta as metas a serem cumpridas até 2020. O documento estabelece 10 diretrizes e 20 metas para os próximos dez anos, as quais preveem valorização do magistério público, duplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, ampliação do investimento público em educação até atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, entre outras intenções. As metas do PNE perpassam todos os segmentos educacionais, educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, educação escolar do campo, quilombola e indígena, ensino médio e educação superior.

Em suas diretrizes, o PNE propõe orientar-se por uma educação nacional de qualidade e de igualdade a todos. No artigo 2º, apresenta essas diretrizes e indica, no artigo 7º, que para a sua implementação é preciso que ocorra colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, e não suprime possíveis medidas adicionais em âmbito local que possam aparecer para a efetivação dessas metas. Entre essas diretrizes

destaca-se, na análise apresentada, a *superação das desigualdades educacionais* (meta 8) proposta por meio da:

[...] elevação da escolaridade média da população de 18 a 24 anos, alcançando 12 anos de estudo para a população do campo, igualar a escolaridade média entre a população do campo e a urbana e entre negros e não negros, buscando reduzir a desigualdade educacional. (PNE, 2010, p. 14).

O princípio de superação das desigualdades também é encontrado em outras metas, especificamente no trato da educação indígena, quilombola e do campo, atendendo suas particularidades desde o acompanhamento individual de cada estudante (2.1), a utilização de equipamentos necessários de transporte (2.4), reduzindo ao máximo o deslocamento desses estudantes para o combate à evasão escolar dessas regiões, formação especializada aos profissionais para o desenvolvimento de currículos e programas específicos para a educação escolar nas comunidades indígenas, valorizando a língua materna de cada comunidade (2.6) e a adoção de políticas afirmativas para grupos historicamente desfavorecidos (12.9). Assim, algumas estratégias apresentam-se como tentativas de superação das desigualdades.

É possível inferir que o conjunto das metas e diretrizes tem por intuito superar as desigualdades educacionais do Brasil, por meio da equiparação do total de anos de escolarização para os estudantes negros em relação aos brancos e a proposta das mesmas condições educacionais para a população quilombola, indígena e do campo, não havendo distinção com a população urbana, no que se refere a equipamentos, transporte, formação dos profissionais envolvidos, respeitando suas características locais e procurando fornecer uma maior assistência para acabar com as desigualdades. Ainda destaca-se a *melhoria da qualidade do ensino*, princípio presente em todas as metas do PNE, pois se configura como a principal característica da educação, possibilitando à população do país um ensino de qualidade e condição de oportunidades. As melhorias são identificadas nas intenções afirmadas de erradicação do analfabetismo em todos os níveis e modalidades, na universalização do atendimento escolar, por meio da ampliação do atendimento em todas as áreas, na superação das desigualdades educacionais, e na proposta de focar o processo de ensino-aprendizagem nas características locais e na subjetividade de cada indivíduo envolvido no processo educacional, possibilitando maior aproximação entre o sujeito da aprendizagem e o conteúdo que a ele é apresentado.

Por fim, destaca-se a meta de *Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação* (PNE 2011-2020/PL nº 8035/2010, diretriz nº 10), que indica a percepção da inter-relação entre equidade, enquanto promoção da igualdade, respeito à diversidade, afirmação do direito à diferença e gestão democrática, tomando como pressuposto a participação ativa da sociedade no projeto e no processo educacional.

No que se refere especificamente aos ciclos, o PNE possibilita que esta forma de organização seja tomada como a forma de organização dos três primeiros anos da escolaridade no ensino fundamental no país, na medida em que esta organização busca a superação do caráter excludente e reprovador da escola (FETZNER, 2007; BARRETO, 2008). No PNE 2011-2020/PL nº 8035/2010 a Meta 5, estratégia 5.1, indica: “Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano.”

O ciclo de alfabetização apresentado pelo documento pode ser compreendido como uma proposta que busca a não reprovação do estudante nos primeiros três anos de escolaridade, entendendo que a criança precisa de três anos contínuos para desenvolver as habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Todavia, ao não indicar aspectos envolvidos na organização em ciclos, tais como a organização curricular e avaliativa, a mudança na prática dos profissionais da educação e da estrutura da escola, bem como transformação na forma de gestão escolar, pode ter como consequência a compreensão de que a única questão a ser implementada seja a não reprovação durante os três primeiros anos do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo, o PNE (PL nº 8035/2010) referenda as avaliações de larga escala, uma vez que a estratégia 5.2 propõe “Ampliar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças”, proposta que se coloca em conflito com a avaliação dialógica, que se entende necessária à proposta dos ciclos. Os exames não estão focados no processo de aprendizagem dos alunos, e sim nos resultados obtidos por eles. Os resultados dos alunos nos exames podem reforçar a ideia de resultado e não de processo, além de indicarem o conceito de que os conhecimentos escolares a serem trabalhados sejam apenas os que estão nos testes (APPLE, 1989; 2008). Essas propostas conflitantes do PNE requerem, como se pode avaliar, mais atenção. Para tanto, a seguir, são elencados elementos convergentes à organização em ciclos e às

concepções de avaliação que lhes são pertinentes para, ao final, serem indicados os antagonismos encontrados no documento.

A centralidade da organização escolar em ciclos

Os ciclos são uma das formas de agrupamento dos estudantes na escola que, de forma diferente da seriação, teria por interesse, por um determinado período de tempo (dois a quatro anos) ou por todo o ensino fundamental, não impedir o estudante de prosseguir seus estudos sem reprovação. Diferentes conceitos de ciclos (ciclos básicos de alfabetização, ciclos de aprendizagem e ciclos de formação) apresentam concepções diferenciadas quanto à organização escolar e curricular. Todavia, todas as formas de conceituação dos ciclos buscam romper com a excessiva fragmentação curricular e a formação de turmas exclusivamente pelo conhecimento anterior adquirido – característica da escola organizada em séries.

Os contextos políticos nos quais os ciclos são implementados, com maior ou menor participação local, os recursos financeiros para reestruturação de turmas, a disponibilidade de salas de aula para laboratórios também limitam a transformação da escola pretendida. Em alguns casos em análise, verifica-se a organização em ciclos mais voltada à *complementação* de uma escola seriada do que com sua ruptura, no que se refere à gênese de uma compreensão outra de currículo e de avaliação. Quando o currículo pouco muda (mantendo-se seriado), ou quando as práticas avaliativas continuam voltadas para a classificação de resultados e não para melhoria dos processos, verifica-se uma escola que se mantém seriada, mas sem reprovação anual dos estudantes, com algumas medidas de recuperação de conteúdos, ao longo dos anos.

A definição de ciclos expressa no PNE (PL nº 8035/2010) é dotada de uma compreensão democrática, no que se refere à participação das famílias, estudantes e professores na condução do projeto da escola e na forma como é proposto o *olhar* sobre as crianças e adolescentes, percebendo, e incluindo nos espaços escolares seus contextos biológico-culturais. A escola em ciclos é definida por Azevedo (2007, p. 18-19) da seguinte maneira:

A Escola por Ciclos articulou os seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural das crianças e dos adolescentes, pretendendo, desta forma, construir uma mediação entre a estrutura da escola e as necessidades decorrentes das diferentes fases da formação. E, ao mesmo tempo, compatibilizar os espaços institucionais com os

processos participativos, tendo como objetivo central democratizar o acesso ao conhecimento proporcionando aprendizagem para todos.

A centralidade dos ciclos, portanto, está em construir uma escola democrática desde a gestão, até o conteúdo a ser trabalhado. Essa construção orienta-se por agrupar as crianças com idades próximas e considerar as potencialidades biológicas dessas idades, acrescidas do reconhecimento do contexto cultural como base para as propostas de trabalho na escola, permeados pela participação dos alunos e famílias. A questão problema apresentada pelo PNE é afirmação da intencionalidade de ampliação das avaliações de larga escala, o que merece um aprofundamento. A seguir, são apresentados os referenciais que indicam as posições antagônicas entre a avaliação escolar comprometida com a melhoria dos processos pedagógicos e as avaliações de larga escala sobre o desempenho escolar.

A avaliação e sua possibilidade dialógica

De uma forma geral, a avaliação na escola pode ser utilizada com dois objetivos diferentes: avaliar para classificar resultados e avaliar para mediar processos. Gimeno Sacristán (1998) categoriza as práticas avaliativas escolares entre (a) recurso de comprovação e eficácia, baseadas nas perspectivas tecnicistas de comprovar o que já foi assimilado pelos estudantes e (b) recurso para melhorar os processos pedagógicos, na perspectiva da investigação na ação, baseada em propostas que priorizam a reflexão-ação-reflexão. Para o autor, a priorização de uma das categorias citadas dependeria da forma de entender a educação, suas finalidades e possibilidades de desenvolvimento.

A compreensão dessas diferentes funções da avaliação – classificar ou mediar – precisa ser interpretada em suas dimensões axiológicas e epistemológicas, ou seja, precisa revelar em que conjunto de valores e de princípios se assenta cada proposta teórico-prática. O que é a escola? Para que (e para quem) ela trabalha? O que é o conhecimento? Essas são questões que precisam ser respondidas antes da definição de que avaliação é adequada à proposta educacional em vigor. A função da avaliação depende, portanto, da compreensão de escola e conhecimento que orientam a função pedagógica. Quando as compreensões sobre a escola e o conhecimento estreitam-se ao acúmulo de determinados conhecimentos que, com valores em si mesmos, precisam ser transmitidos pelo professor aos alunos, a avaliação tem a função

de indicar, pelo resultado quantitativo sobre os que adquiriram o conhecimento (e quanto desse conhecimento), o resultado do processo.

Desde uma perspectiva tecnicista, a avaliação incidiria sobre o produto, ou seja, sobre o que seria o resultado da ação pedagógica, revelando a eficácia ou ineficiência do processo educativo. Com essa compreensão, é necessário acreditar no poder da avaliação de classificar o resultado do conhecimento obtido por uma pessoa, em um determinado processo ou período. Com a mesma lógica, é necessário considerar apenas um conhecimento a ser medido entre todos os demais e considerado como resultado esperado do processo.

As avaliações sobre resultados, além de serem restritas ao que (supostamente) possa ser avaliado, geram informações demasiadamente reduzidas sobre as aprendizagens. Segundo Saul (2006) nas duas primeiras décadas do século passado, a aplicação dos testes padronizados foi intensificada por influência da psicopedagogia. Para a autora:

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro [...]. Esta influência extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus. (SAUL, 2006, p. 32).

Ainda conforme Saul (2006), as leis, decretos e pareceres expressam determinadas compreensões sobre avaliação, fundamentada em certos valores. Segundo a mesma autora, foi no final da década de 1970 e início dos anos 1980 que propostas de avaliação de cunho qualitativo foram surgindo no cenário educacional e contribuindo na produção de outras possibilidades de avaliação. Como avaliações qualitativas, Saul (2006, p. 47) compreende aquelas que, além da ênfase nos processos, destacam-se por:

[...] compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado.

Partindo de uma concepção qualitativa da avaliação, é possível contrapor práticas de avaliação classificatórias que se utilizariam do caráter técnico para gerar uma falsa percepção de que o resultado expressado pode

gerar a melhoria do processo por si mesmo, ou seja, por força do conhecimento do próprio resultado (FETZNER, 2010; ESTEBAN e FETZNER, 2009).

Em contraposição a avaliação classificatória, as perspectivas críticas de avaliação tomam:

[...] a escola, as famílias, os estudantes e, também, as professoras e os professores como implicados neste processo. Esta implicação das instituições e das pessoas neste processo justifica-se porque todos sofrem as consequências do processo avaliativo que é praticado (GIMENO SACRISTÁN, 1998) e, portanto, por uma questão de direito e por uma medida de democratização, precisam participar em todas as etapas deste processo. A participação no processo implicaria em construir juntos os objetivos da educação, o planejamento e o acompanhamento de seu desenvolvimento. (FETZNER, 2010, p. 2).

A necessidade da democratização da avaliação, com a participação daqueles que precisam da escola (famílias, professores, comunidade), implica, para a avaliação da aprendizagem escolar, posturas pedagógicas que se voltem à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e dos conhecimentos que estão presentes na escola. Segundo Esteban (2002), seria necessário reconhecer os saberes da experiência dos estudantes, em especial das classes populares, reiteradamente excluídos da escola por possuírem conhecimentos diferentes dos hegemônicos:

A imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado. A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade. Na escola, na sala de aula, como nos demais contextos sociais não há espaço para o divergente, para a solidariedade, para a cooperação, para o retrocesso. (ESTEBAN, 2002, p. 17).

Nesse sentido, a avaliação escolar precisa propor o diálogo, não apenas entre as pessoas que têm na escola parte de seu projeto de vida, mas também dos conhecimentos que se encontram no espaço da escola, das diferentes perspectivas de ver o mundo e as relações entre as pessoas, das diversas formas de conhecer e lógicas não hegemônicas. As avaliações externas sobre o desempenho escolar tendem a reduzir o trabalho docente, por meio

das pressões ligadas ao bom desempenho, a uma visão estreita de formação escolar, segundo a qual o fazer reduz-se a *io:preparar os estudantes para as provas*.

A avaliação da aprendizagem escolar, desde perspectivas derivadas dos estudos pedagógicos, precisa ser percebida como ação em compromisso com a inclusão escolar e a democratização da escola. Luckesi (2000) explica a concepção de avaliação como um ato amoroso, que consiste em uma forma mais ampla da avaliação, com um caráter de questionamento para sociedade que visa separar melhores e piores. Em contraponto, a avaliação que separa e exclui, apresenta, no ato de avaliar, o necessário pressuposto de acolhimento, transformação do sujeito, que pretende integrar o aluno e incluí-lo no processo de aprendizagem, tornando-se um auxílio para o desenvolvimento pessoal, tendo o professor como parceiro na construção da aprendizagem.

As avaliações de larga escala, potencializadas pela política internacional no *Programme for International Student Assessment* (PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), organizado e estimulado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estão em processo de expansão no Brasil por meio da Prova Brasil (instituída em 2005) e pela Provinha Brasil (1ª edição no ano de 2008) e se encontram reforçadas pela estratégia 5.2. do PNE (PL nº 8035/2010).

Os estudos de Fernandes (2008) trazem a discussão a respeito da função social da escola e sua relação com a avaliação. A autora defende a ideia da escola como local que busca uma formação mais humanizada do sujeito e menos mecanizada e diz que as “tarefas da escola devem estar a serviço da inclusão social” (p. 97), onde o aluno tenha uma aprendizagem que se associe com sua vida social, garantindo que a função da escola não deve propiciar o seu distanciamento do social, e sim sua ampliação e entendimento. A autora questiona a forma de se avaliar o aprendizado, bem como a distância que há entre a avaliação feita pela escola e/ou pelo governo e a sua função social.

O currículo escolar não pode estar associado a uma transmissão *bancária* (FREIRE, 1975) de conteúdos, é preciso contribuir para que o aprendizado (e o conteúdo do aprendizado) tenham sentido para os alunos.

O currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como, forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares. (KRUG, 2001 *apud* FETZNER, 2007, p. 51).

O PNE (PL nº 8035/2010) resgata, embora não de forma explícita, a ideia de currículo constituído pelas experiências escolares, que são vivências e saberes dos alunos, e por conhecimentos escolares historicamente acumulados (conhecimentos formais e não formais), possuindo uma base comum (conhecimentos que todos devem ter acesso) e uma base diversificada (conhecimentos definidos pelos sistemas de ensino e escolas em face das diferentes realidades), propiciando a ampliação da jornada que venha estimular habilidades e propiciar o acompanhamento pedagógico e aprofundamento da aprendizagem. Todavia, ao propor exames periódicos aplicados para aferir a aprendizagem dos alunos, esta estratégia pode provocar o distanciamento de um currículo escolar flexível e aberto, organizado em diálogo com os saberes dos alunos e seus professores.

Parece importante considerar o que Moreira (2007) aponta como dinâmicas internas do campo e do sistema educacional que interferem nas políticas propostas e fazem com que cada política tome traduções, reconstruções e apropriações que diferem conforme os contextos ideativos em que se encontram. As pesquisas no campo do currículo e da avaliação, que tomem por foco a percepção destas dinâmicas (traduções, reconstruções e apropriações realizadas pelos praticantes – professores e estudantes) no cotidiano escolar, podem indicar até que ponto a estratégia de “Ampliar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças” (PNE, 2011-2020, 5.2), pode contribuir para a negação da qualidade da educação oferecida, quer pela hegemonia dos conhecimentos reforçada pelos exames, quer pela retirada do papel do professor na avaliação da aprendizagem.

Conclusão

O trabalho propôs analisar o Plano Nacional de Educação 2011/2020, considerando o que está proposto no PL nº 8035/2010, no que se refere ao seu potencial democratizante e, em especial, ao propor os ciclos de alfabetização como forma de organização dos três primeiros anos da escola de ensino fundamental. É importante salientar que o ideal de implementação dos ciclos de alfabetização nos três primeiros anos da escolarização nas redes e escolas do nosso país não pode estar dissociado de uma concepção ampla do que esta política pode trazer de democratização e qualidade do ensino para as escolas. O ciclo vem resgatar uma proposta curricular que contribua para o processo de educação, buscando combater a evasão escolar, o analfabetismo e a exclusão, com intuito da promoção qualitativa da educação, com um ensino relevante, com qualidade social e equidade.

É preciso pensar na educação como possibilidade de emancipação, autonomia crítica dos alunos e profissionais envolvidos e com compromisso com a formação humana dessas crianças, sendo facilitadora de uma aprendizagem real e significativa para os alunos. Este trabalho pretendeu, por meio do estudo documental e bibliográfico desenvolvido, contribuir com a reflexão crítica sobre o PNE e as possíveis relações entre ciclos e exames, no sentido de fomentar o debate nesses contextos ideativos.

Para Apple (1989) os testes representam uma lógica de controle técnico e dificultam o entendimento do papel da experiência vivida no currículo escolar. A compreensão aqui apresentada fundamenta-se na ideia de que o PNE, ao incorporar o discurso da democratização, da qualidade e da igualdade em educação, e, em destaque, ao propor os ciclos como forma de organização dos três primeiros anos escolares, precisaria citar uma organização curricular mais significativa para os estudantes, afirmando assim o caráter transformador da escola. Esse caráter transformador implicaria em ações pautadas em um entendimento mais complexo das relações com o conhecimento escolar e com a democratização da escola em seu conjunto (ESTEBAN e FETZNER, 2009), o que não é incentivado quando a avaliação externa do desempenho escolar é tomada como instrumento de qualidade.

Por fim, questiona-se a contradição entre o princípio de qualidade da educação oferecida, e as políticas e práticas que reforçam as avaliações externas do desempenho escolar como exercício do controle técnico da qualidade pretendida, acredita-se que esta crítica possa contribuir com o contexto ideativo das políticas que circulam, formatam, reconstróem, desconstróem e limitam as possibilidades das escolas no país, em especial no que se referem a uma possibilidade de ampliação da organização em ciclos, por meio do PNE.

Referências

- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Orgs.). Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- AZEVEDO, J. C. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, A. R. F. (Org.). A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2007. p. 13-30. (Coleção Ciclos em Revista, 1).

BARRETO, Elba. As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andrea (Org.). Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2008. p. 195-212. (Coleção Ciclos em Revista, 4).

BRASIL. Ministério de Educação. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Provinha Brasil: histórico [internet]. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; FETZNER, Andréa R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. In: Seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para A educação brasileira e os processos de regulação. 2., 2009, Campinas. Anais..., Campinas: CEDES, 2009. v. 30. p. 1-14.

FERNANDES, C. O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: HOFFMAM, Jussara; ESTEBAN, M. T.; JANSSEN, Felipe (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas. 6. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

FETZNER, Andréa R. Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas. In: _____ (Org.). Gestão escolar & ciclos: políticas e práticas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010. p. 103-118. (Coleção Ciclos em Revista, 5).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação do ensino. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 295-379.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEZES, J. S. S.; VALLE, B. B. R.; VASCONCELOS, M. C. C. Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) Currículo: políticas e práticas. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Data de recebimento: 27.11.2013

Data de aceite: 22.01.2014