

Avaliação nos Ciclos de Formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro*

ZACARIAS JAEGER GAMA

Professor Adjunto do Departamento de Estudos em Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professor Titular do Programa de Mestrado do Instituto Superior de Estudos Pedagógicos – ISEP
zacarias_gama@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto inscreve-se nas discussões que têm como objeto os ciclos de formação e a avaliação da aprendizagem de estudantes matriculados em escolas públicas, indagando sobre o que são, como se constituem, a que regras obedecem, que mudanças são introduzidas e que direções são estabelecidas pela Resolução SME nº 776/2003 aos ciclos e à avaliação educacional. Argumenta-se, por um lado, que tal resolução, além de ser uma reação conservadora, re-introduz elementos característicos do mais corrente neotecnicismo, e, por outro, que a retórica da SME leva-a a usar os conceitos de ciclo de formação e de aprendizagem como sinônimos e a retomar a pedagogia e a avaliação com referência a objetivos como elementos importantes, que parecem prenunciar um imediato processo de monitoramento e avaliação do desempenho dos alunos, da ação docente e da gestão escolar.

Palavras-chave: avaliação, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem.

Resumen

El presente texto se inscribe en las discusiones cuyo objetivo son los ciclos de formación y la evaluación del aprendizaje de estudiantes matriculados en colegios públicos. Investigando lo que son, en que consisten, a que reglas obedecen, que cambios son introducidos y que direcciones son establecidas por la Resolución SME nº 776/2003 a los ciclos y a la evaluación educativa. Se discute, por un lado, que tal resolución, además de ser una reacción conservadora, reintroduce elementos característicos del más corriente neo-tecnicismo, y por otro lado, que la retórica de la SME la lleva a utilizar los conceptos del ciclo de formación y de aprendizaje como sinónimos y retoma la pedagogía y la evaluación con referencia a objetivos como siendo elementos importantes, pareciendo prenunciar el proceso inmediato de monitoramiento y de la evaluación del desempeño de los alumnos, de la acción docente y de la gestión escolar.

Palabras-clave: evaluación, ciclos de formación, ciclos de aprendizaje.

* Este texto foi apresentado em Mesa de Debate do Encontro de Representantes de Escolas das Redes Municipal e Estadual (“Lutar, resistir e avançar na conquista de direitos”), realizado pela Regional V do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE-RJ, em setembro de 2005.

Abstract

The present text is part of the discussions about the educational cycles and the evaluation of students of public schools, inquiring what they are, what they consist of, which rules they follow, which changes are introduced and which directions are established by Resolution SME nr. 776/2003 to the educational cycles and their assessment. It is argued, on the one hand, that this Resolution, besides being a conservative reaction, reintroduces aspects which are characteristic of the most current neo-technicism, and, on the other hand, that the rhetoric of the SME leads to using the concepts of educational cycles and learning cycles as synonymous, as well as to returning to a pedagogy and an evaluation based on objectives as important elements, which seems to predict an immediate process of control and evaluation of student performance, of teacher action and of school management.

Key words: evaluation, educational cycles, learning cycles.

INTRODUÇÃO

O presente texto inscreve-se nas discussões que têm como objeto os ciclos de formação e a avaliação da aprendizagem de estudantes matriculados em escolas públicas. Didaticamente, apresenta-se dividido em dois momentos. No primeiro, o objetivo é examinar a que regras o conceito de ciclos de formação, contido na Resolução SME nº 776 de 08 de abril de 2003 e no documento “Refletindo sobre o Ciclo” (SME/RJ, s/d), se subordina. Nesse sentido, pergunto a respeito dos entendimentos sobre eles: o que são, como se constituem, a que regras obedecem? No segundo, pretende-se analisar a proposta de avaliação contida na mesma Resolução que, aliás, está em vigência e altera a anterior Resolução SME nº 684 de 18 de abril de 2000. Que mudanças são introduzidas, quais as suas direções?

O conjunto de argumentos apresentados, por um lado, pretende demonstrar que a mais recente resolução, além de ser uma reação conservadora, re-introduz elementos característicos do mais corrente neotecnicismo. Por outro, que a retórica da SME leva-a a usar os conceitos de ciclo de formação e de aprendizagem como sinônimos e a retomar a pedagogia e a avaliação com referência a objetivos como elementos importantes, que parecem prenunciar um imediato processo de monitoramento e avaliação do desempenho dos alunos, da ação docente e da gestão escolar.

A utilização de documentos oficiais como fontes primárias deixa transparecer a tentativa de aproximação das análises documentais e, concomitantemente, traduz o interesse de abordar as questões levantadas a partir do discurso elaborado pela SME/RJ e seus agentes. É o discurso, como Foucault (1999) nos ensina, que controla, organiza e redistribui procedimentos, ou em outras palavras: é através do discurso que podemos apreender as lutas que são/serão travadas, os sistemas de dominação. Por meio dele também podemos entender “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

CICLOS DE FORMAÇÃO: O QUE SÃO, COMO SE CONSTITUEM, A QUE REGRAS OBEDECEM?

Os ciclos de formação, segundo conceito pedagógico bastante atual, têm sido definidos como uma nova maneira de organizar e pensar o ensino e o currículo, assim como de respeitar o tempo de desenvolvimento dos estudantes, agrupando-os não mais por séries, mas conforme seus tempos de ser crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Ao contrário do antigo

conceito que organiza os estudantes por séries ou ciclos de aprendizagens, nos ciclos de formação os tempos devem ser respeitados e considerados como sendo diferentes e tendo significados próprios. Apresentam-se, pois, como excelente opção de organização curricular que se fundamenta na formação e no desenvolvimento humano de acordo com determinados valores. Não por acaso, eles devem corresponder aos ciclos da vida humana, reconhecendo que em cada um deles os estudantes têm interesses e características comuns a ser respeitadas e levadas em consideração pela escola.

O conceito atual de ciclos de formação, no discurso acadêmico, tem tido grande concordância. Para Arroyo (1999), por exemplo, “não são mais uma proposta isolada de algumas escolas, a nova LDB os legitimou e estão sendo adotados por muitas redes escolares”. Também não são “um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não são uma seqüência de ritmos de aprendizagem”. Nesta perspectiva, eles organizam “o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano”. São, pois, ciclos de desenvolvimento humano.

Na opinião de Azevedo (2000) eles traduzem ciclos de vida. Todavia, o autor reconhece que a escola organizada por ciclos de formação já existe há algum tempo e “não é uma estrutura *nova* criada para um re-enquadramento dos educandos. Ao contrário, é a tentativa de traduzir na estrutura escolar os ciclos da vida. É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder o desenvolvimento dos educandos”.

Os ciclos, como se pode perceber nos comentários feitos anteriormente, aludem a valores na formação do sujeito humano. A natureza axiológica deles, não por acaso, cria impacto na construção de um novo sujeito, para uma sociedade em processos de transformação. Impregnados pelas pedagogias comprometidas com a transformação social, diferem mais ainda dos ciclos de aprendizagem, muitas vezes tomados como sinônimos daqueles.

Embora seja freqüente a confusão conceitual, eles se confundem. Os ciclos de aprendizagem, conforme Perrenoud (2004) nos esclarece em uma definição mínima, são ciclos de estudos. Neles não há mais reprovação e obedecem as regras de uma lógica racionalista, voltada para a maximização dos processos de ensino e aprendizagem. São, nesse caso, estratégias de “organizar concretamente o trabalho em ciclos dentro de um estabelecimento”.

Perrenoud (2004), como se pode ver, numa perspectiva extremamente reducionista, os compreende “apenas como um meio para

ensinar melhor e para lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades”. Em tais meios não há, entretanto, qualquer garantia de que os estudantes não sejam instrumentalizados. Aliás, o que se torna mais evidente é a expectativa de que sejam estudantes bem sucedidos em seus processos escolares e que igual ou maior sucesso se repita vida afora, em especial em face da necessidade de ocupar posições, postos e cargos.

No Brasil, no entanto, tal como foram implantados em diversas redes públicas municipais, incluindo entre elas a rede de escolas da cidade do Rio de Janeiro, os ciclos sempre foram de formação, obedecendo a regras bem claras de humanização da sociedade, concebendo o estudante como sujeito humano bem situado no centro da vida escolar, sem que se possa barrar seu desenvolvimento ou desvalorizar seu potencial de aprender e conviver com seus pares. Não pretenderam, tão somente, aumentar a capacidade educativa das escolas e dos estudantes segundo lógicas provenientes da reorganização produtiva da sociedade. Coube à escola, principalmente, organizar-se e conhecer como as crianças, pubescentes e adolescentes organizam seus pensamentos e desenvolvem suas leituras do mundo; coube-lhe definir, da melhor forma possível, como, quando e o quê se deverá usar para aumentar no aluno o potencial de leitura do mundo.

A Proposta Pedagógica do Programa Escola Plural, da Prefeitura de Belo Horizonte (SME/BH,1996), uma das pioneiras na implantação de ciclos de formação, a este respeito, afirma, muito claramente, que a formação humana e a construção do conhecimento situam-se para além dos processos de ensino. Daí é que arquiteta cada Ciclo de Formação abrangendo não só a aquisição de novos conhecimentos, mas também a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe...”. Nesse sentido, contempla “todas as vias de que os seres humanos se valem para conhecer, experimentar, construir e reconstruir a realidade, para se comunicar, inter-relacionar, para socializar seus valores, manter a memória coletiva, etc”.

Na cidade do Rio de Janeiro, em sua rede de escolas públicas, a partir da proposta Multieducação – Núcleo Curricular Básico (SME/RJ, 1996)¹, também foi instituído o primeiro Ciclo de Formação para crianças a partir de seis anos de idade. Igualmente, se pretende “garantir ao aluno os instrumentos para uma inserção participativa e transformadora na sociedade em que vive”, sempre os respeitando como “sujeitos únicos e singulares em situações coletivas” e partindo dos “sentidos individuais que os alunos atribuem às suas relações com a vida, com a sociedade e com o

¹ A Multieducação – Núcleo Curricular Básico é uma reforma educacional que teve como objeto central a organização curricular das escolas públicas municipais a partir de 1996.

Poder Público para chegar aos significados coletivos de direitos e deveres de maneira crítica”.

Nas escolas dessa rede, como registrei em outro trabalho (Gama, 2002), teriam lugar “a ousadia, a criatividade, os sonhos e diferentes falas” e, também, seriam reconhecidas como instituições proporcionadoras de experiências ricas culturalmente, ampliadoras das possibilidades já existentes, e criadoras de novas perspectivas. Em seus interiores o trabalho seria solidário, com uma prática efetivamente vivenciada por diretores, professores, alunos e familiares. Em todos os momentos escolares deveria prevalecer o respeito “à diversidade, representada nos valores, modos de vida e práticas dos alunos, como meio de homogeneização” (SME/RJ, 1996).

Nessa mesma oportunidade observei que as salas de aula propostas pela Multieducação não seriam consideradas como uniformes ou isoladas. Habitadas por professores e alunos extrapolariam os limites dos recursos materiais e se constituiriam em “teias de relações sociais”, relações que se efetivam a partir das inúmeras diferenças, próprias dos seus integrantes. Desafiariam os professores a integrar aos seus programas de trabalho as experiências extra-escolares dos seus alunos. De modo algum ignorariam as conquistas da sociedade; antes, promoveriam a mediação crítica dos saberes através dos seus professores e apreenderiam as intenções implícitas, explícitas e os impactos que poderiam ter sobre as suas vidas.

As experiências brasileiras, no entanto, tais como a da cidade de Caxias do Sul (PMCS/SE, s/d), atestam, porém, não ser por meio de um simples passe de mágica que se dá a implantação de ciclos de formação nos sistemas de educação. A sua implantação, contudo, não é tarefa das mais fáceis. Além de ser cara, invariavelmente depende de vontade e sustentabilidade política, que, sabidamente, envolvem relações de poder dentro e fora das escolas, nas comunidades, nos sindicatos, nos partidos políticos etc. Além disso, os ciclos de formação também criam novas dificuldades, uma vez que implicam originais formas de organização no nível central, intermediário e nas escolas, em geral pensadas democraticamente, envolvendo educandos, pais, professores e funcionários.

MUDANÇAS

Por meio da Resolução SME nº 776/2003, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro resolve estabelecer diretrizes para a avaliação escolar na rede pública de seu sistema de ensino, alterando a Resolução

SME nº 684/2000. A Resolução que vige é, porém, acentuadamente radical porque impõe profundas mudanças que descaracterizam concepções filosófico-pedagógicas desenvolvidas pela Multieducação – Núcleo Curricular Básico, bem como seus princípios e suas práticas avaliativas.

Na Resolução SME nº 684/2000, a avaliação, conforme os princípios estabelecidos na ocasião, devia ser parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, contínua e subsidiária da prática pedagógica, oferecendo informações sobre o nível real e potencial dos estudantes. Seu processo precisava abranger “todas as facetas do ato de educar, entendendo-se por avaliação um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado momento de sua trajetória escolar” (SME/RJ, 1996). Na Resolução que está em vigor, bem diferentemente, os elementos predominantes passam a ser, com toda a ênfase, o desempenho dos alunos, a prática docente e a gestão escolar. Com isso, altera-se o caráter da avaliação e ela passa a ser eminentemente institucional, podendo inclusive ser realizada de fora para dentro, revelando-se dessa maneira o nítido intuito de monitorar e avaliar a eficácia das unidades escolares.

Os registros e a atribuição de conceitos, de igual modo, sofrem alterações importantes. A Resolução SME nº 684/2000 estabelecia que os registros da avaliação deviam ser feitos em relatórios individuais e em relatórios fornecedores de sínteses das turmas, em conformidade com indicadores dos graus de autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem: autônomo (Plenamente Satisfatório – PS), pouco autônomo (Satisfatório – S) e sem autonomia (Em Processo – EP). A resolução vigente, por sua vez, estabelece para os estudantes das classes regulares que seus registros devem ser feitos em registros de classe, fichas de avaliação e boletins escolares, caracterizando com isso um retorno às determinações anteriores à Multieducação. Apenas em regime de exceção, como está explícito no Parágrafo 1º do Art. 3º, os professores podem elaborar relatórios de turma para apresentar em Conselhos de Classe. A hipótese de relatórios individuais só existe em caso de transferências de estudantes das classes do 1º Ciclo de Formação.

A atribuição de conceitos, igualmente, muda de forma radical, abandonando-se, de vez, os indicadores de graus de autonomia dos estudantes e os equivalentes conceitos: PS, S e EP. Aliás, a inspiração vygotskyana para esses indicadores e conceitos, bem como as possibilidades pedagógicas proporcionadas por seu conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” são, definitivamente, descartadas na prática. Agora, conforme a nova Resolução, a aprendizagem dos estudantes,

sempre referenciada a objetivos previamente propostos, passa a ser conceituada como Ótima, Muito Boa, Regular e Insatisfatória.

No documento "Refletindo sobre o Ciclo" (SME/RJ, s/d), os objetivos que se pretende atingir são formulados de modo detalhado, advertindo-se, porém, que não obedecem a seqüências rigorosas e fechadas, "não só em termos de ordenação, como também de desenvolvimento dos conteúdos, sob pena de estar, de alguma forma, seriando novamente". Assim, para o componente curricular "Língua Portuguesa", tal documento estabelece 22 mudanças comportamentais, ou objetivos, que devem ocorrer na linguagem oral; 15, na leitura e 18, na escrita. Para o componente curricular "Matemática", estabelece 29 mudanças, ou objetivos.

Muito embora os objetivos propostos para os estudantes do 1º Ciclo de Formação, bem como para os das classes de progressão na rede de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, sejam propalados de modo a "constituir conhecimentos e valores", pressupondo "continuidade e não ruptura do processo de aprendizagem" (SME/RJ, s/d), eles também, a despeito da retórica, implicam retrocessos teóricos e práticos, contribuindo para delinear o caráter conservador das mudanças proporcionadas pela Resolução em vigor. Aqui, é preciso enfatizar que, epistemologicamente, os objetivos para os estudantes do 1º Ciclo de Formação, passam a ser estabelecidos com base na velha taxionomia de objetivos, desenvolvida nos anos sessenta do século passado por Benjamin Bloom e equipe (1972)².

Na opinião de Guigou (apud Boniol, Vial, 2001), por exemplo, a avaliação referenciada a objetivos é ainda redutora, unidimensional e adialética. Em seu ponto de vista, a organização técnico-científica que imprime aos processos de ensino e avaliação acaba por reduzir a formação educacional a um processo racional que encadeia logicamente os conceitos. Por via de conseqüência, termina por limitar a formação a uma mecânica de eficácia pedagógica, na qual somente têm validade e consideração os resultados definidos, *a priori*, a partir de objetivos. Sob a máscara de objetividade, neutralidade e universalidade esta modalidade de avaliação também reduz todo o processo avaliativo à unidimensionalidade, isto é, a um número mínimo de variáveis necessárias às descrições analíticas. Nesse sentido é que se torna adialética e conservadora: a realidade contraditória tende a ser submetida a uma administração racional na qual as mutações são controladas (Gama e Oliveira, 2005).

² Na ocasião Bloom e equipe definiram os objetivos educacionais (cognitivos e afetivos) como sendo "formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional: isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações".

É interessante observar, ainda, que a Resolução SME nº 776/2003, a um só tempo, se justifica em atenção às demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), e “às solicitações e sugestões das Unidades Escolares de revisão das diretrizes para a avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino”. No documento “Refletindo sobre o Ciclo”, afirma-se ter a SME ouvido “múltiplas vozes” e “instaurado um tempo de gestão participativa”. Ela constrói seu discurso, o discurso oficial, considerando as “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Ironicamente legitima o resolvido ainda que *sob forte pressão de conservação, advinda de professores favoráveis a determinado status quo*.

DIREÇÕES

A análise documental referente ao Ciclo de Formação, na Resolução SME nº 776/2003 e em outros documentos, tende a nos direcionar a um campo para o qual parecem convergir diversas reformas educacionais brasileiras levadas a efeito nos últimos anos. A maioria delas, como demonstram algumas pesquisas empíricas, sugere uma aproximação da escola para com as demandas de mercado, seja em função da reestruturação produtiva (Barretto, 2002), seja em decorrência do entusiasmo para maquiagem conteúdos escolares evitando-se, dessa forma, no Brasil, a ampliação da cobertura do ensino profissionalizante realizado em escolas técnicas propriamente ditas (Cunha, 2002).

Assim, quando se examina o discurso oficial relativo ao Ciclo de Formação, instituído na rede de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, emergem com muita clareza as mudanças de direções que estão sendo impressas. Talvez a mais visível seja a que é determinada pela descaracterização de sua natureza, transmutada para aprendizagem. Com efeito, na teoria e na prática, passamos a ter ciclo de aprendizagem ao invés de ciclo de formação, mesmo que a retórica insista em falar de ciclos de formação.

A lógica de eficiência que permeia a proposta de ciclo nos documentos da SME, faz com que o interesse principal da SME-RJ se localize no fim das reprovações e, vale dizer, há um conjunto de evidências que apontam nessa direção. Dentre elas, destaca-se a mudança da organização do ensino fundamental que passa a ter quatro ciclos, como já foi divulgado pela imprensa (O Dia, 2000): 1º Ciclo (Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª séries), 2º Ciclo (3ª e 4ª séries), 3º Ciclo (5ª e 6ª séries),

4º Ciclo (7ª e 8ª séries). Esta nova organização tenta reduzir à metade as diversas passagens de níveis do regime seriado, tidos como momentos desnecessários de tensão e exclusão de inúmeros estudantes do sistema de ensino.

Segundo Perrenoud (2004) a lógica da eficiência fica largamente contemplada nos ciclos de aprendizagem. Este autor considera-os como “novos espaços-tempos de formação” e, em nove teses, argumenta que se constituem em “um meio de ensinar melhor”, uma vez que definem claramente os “objetivos de final de ciclo”, “desenvolvem vários dispositivos ambiciosos de pedagogia diferenciada e de observação formativa”, “propõem situações diferenciais para os estudantes de modo que cada um avance tão depressa quanto possível”, “trabalham com pedagogia diferenciada e eficaz”, “favorecem a autonomia dos professores apoiada pelo sistema”, “são confiados a uma equipe pedagógica estável e coletivamente responsável”, “a formação dos professores tem apoio institucional” e, por fim, “traduzem um processo negociado de inovação”.

As mudanças introduzidas na avaliação dos estudantes também são profundas e importantes. A mudança de sua natureza, definida na letra “f” das Considerações Iniciais da Resolução SME nº 776/2003, que passa a ser institucional, é um forte indicador de preocupações com a eficiência das unidades escolares que, inclusive, permite ao nível central do sistema de ensino municipal monitorar cada unidade escolar avaliando *pari passu* o desempenho dos estudantes, a ação docente e a gestão escolar. A este respeito, além disso, chama nossa atenção o Capítulo V da Resolução SME nº 776/2003 que trata do Conselho de Classe, particularmente quanto aos seus objetivos. Vejamos seu Art. 22.

O Conselho de Classe será realizado conforme o Calendário Escolar com os seguintes objetivos:

- 1. realizar a auto-avaliação da Unidade Escolar, possibilitando a revisão do seu projeto político-pedagógico;*
- 2. proporcionar a cada professor o espaço para avaliação do processo de ensino desenvolvido;*
- 3. realizar análise diagnóstica da turma, replanejando as linhas de ação, de acordo com as necessidades constatadas;*
- 4. analisar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;*
- 5. avaliar o desenvolvimento das atividades de recuperação e de dependência.*

Nesse artigo, as preocupações com a gestão escolar e com a prática pedagógica, desenvolvida pelos docentes em sala de aula, predominam sobre as preocupações com a formação dos estudantes. No item 1, espera-se que a escola seja avaliada pelo coletivo docente tendo como referência o

PPP, num processo característico de auto-regulação. No item 2, quem se coloca no centro da avaliação é o próprio professor e sua prática de ensino. No item 3, a função da avaliação é diagnóstica com vistas à administração do sucesso dos dispositivos de ensino e do próprio programa de formação. O objetivo do item 4 é muito claramente o de avaliar os dispositivos de aprendizagem. O item 5, por fim, se volta para os programas de recuperação e dependência, preocupando-se, igualmente, com o sucesso, com a eficiência dos dispositivos de formação, ensino e aprendizagem. A expectativa geral e última, como se pode deduzir, é, por conseguinte, que o coletivo docente, juntamente com representantes do Conselho Escola-Comunidade e estudantes representantes do CEC e da diretoria do Grêmio Estudantil, pensem a instituição escolar quanto à eficácia da gestão escolar, das atividades docentes e do desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora minha tarefa tenha se inscrito nas discussões relativas aos ciclos de formação e à avaliação da aprendizagem que a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro resolve estabelecer para os seus estudantes, por meio das diretrizes contidas na Resolução SME nº 776/2003, a argumentação desenvolvida permite-nos tomar consciência acerca do tipo de escola que está sendo construída para as nossas crianças e jovens. Também nos levam a indagar: é esta escola que queremos para as nossas futuras gerações?

Barros (apud Menezes, 1999), por exemplo, nos incentiva a sonhar com uma escola capaz de contribuir para a transformação interior da pessoa humana, que faz do homem um ser livre, histórico, cultural... Nessa escola se buscará a identidade da natureza humana, a identidade entre o bem, o belo e o verdadeiro. Nela, o homem poderá aprender o ofício de viver, sem limites impostos à sua auto-realização. Nesta escola utópica, situada para além daquela que propõe a Multieducação, o homem não deverá ser instrumentalizado. Sua ética não permitirá que a educação escolar se vincule estritamente ao mundo do trabalho e à prática social. Nela se educará o homem para que desfrute de seu próprio ser. Seus conteúdos serão éticos, relacionados com a sacralidade da pessoa humana, com sua dignidade, sua história, suas exigências e peculiaridades.

Em estrita concordância com Barros (apud Menezes, 1999), também sonho com uma escola que permita ao estudante entender o mundo e seus momentos históricos, nestes tempos de mídia alienante, de redução do homem a simples força de trabalho. Da mesma forma, sonho que nossos

estudantes deixem de ser instrumentalizados e se tornem instrumentos de seus próprios fins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, v. XX, n. 68, dezembro, 1999.

AZEVEDO, J. C. *Escola Cidadã: Políticas e Práticas*. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível no site: www.anped.org.br/23/textos/te13b.PDF. Acesso em: set. de 2005.

BARRETTO, E. S. S. *As novas políticas para o Ensino Médio no contexto da Educação Básica*. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002.

BARROS, R. S. M. Fundamentos da Educação. In: MENEZES, J. G. C. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1999.

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BONIOL, J.-J.; VIAL, M. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, L. A. As Agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002.

FIM das dúvidas sobre os ciclos: professores da rede municipal no Rio de Janeiro recebem orientações sobre novo sistema de ensino. *O Dia*. Rio de Janeiro, 30 maio 2000. p. 4.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

GAMA, Z. J. *Avaliação na Escola de Ensino Fundamental: continuidade de padrões e tendências*. Rio de Janeiro, 2002. (Tese dout.) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GAMA, Z. J.; OLIVEIRA, E. S. G. *Métodos e Técnicas de Avaliação*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

PERRENOUD, P. *Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Secretaria da Educação. *Ciclos de formação: o tempo da vida respeitado na escola*. Disponível em: http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/educacao_ciclos.php4. Acesso em: set. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: http://www.rebidia.org.br/noticias/educacao/esc_plu.html. Acesso em: set. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Refletindo sobre o Ciclo*. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/sme/download/multieducao/RefletindoSobreOCiclo.pdf. Acesso em: set. 2005.

Recebido em: outubro 2005

Aprovado para publicação em: dezembro 2005

