

Entre políticas públicas de democratização do espaço escolar e políticas hegemônicas de avaliação: desafios para uma educação emancipatória.

Nathalia Santos Corrêa.

Cita:

Nathalia Santos Corrêa (2019). *Entre políticas públicas de democratização do espaço escolar e políticas hegemônicas de avaliação: desafios para uma educação emancipatória*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2413>



Entre políticas públicas de democratização do espaço escolar e políticas hegemônicas de avaliação: desafios para uma educação emancipatória.

Nathalia Santos Corrêa

Resumo

Esta pesquisa parte da observação de que a organização escolar em ciclos foi concebida como uma possibilidade de questionar o sistema hierarquizante e excludente imposto pela lógica seriada, representando, assim, parte de um projeto de democratização da escola pública. Todavia, a análise dos estudos na área da Educação brasileira demonstra que o debate sobre a organização em ciclos vem sendo arrefecido na mesma proporção em que se fortalece o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por resultados obtidos em avaliações padronizadas. Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização, na solidariedade e na formação integral do estudante; e a lógica das avaliações externas, pautada pela classificação, hierarquização e responsabilização, sobretudo de escolas e professores. Dado o antagonismo evidente, busca-se identificar como se efetivam e se entrecruzam as duas lógicas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu (Rio de Janeiro/Brasil); quais as influências de uma sobre a outra; bem como quais as possibilidades de superação da lógica seletiva e excludente, em prol de uma escola mais solidária e democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que realiza a revisão de artigos, o estudo de documentos e entrevistas com os sujeitos que atuam no ciclo. Como resultado, foram observadas interferências das avaliações externas sobre as práticas das professoras que trabalham com os ciclos, com indícios de uma preocupação originada pelas próprias docentes para que os estudantes obtenham bons resultados. Todavia, também foram identificadas alternativas pedagógicas fundadas no reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: Organização curricular por ciclos. Avaliações externas. Qualidade educacional. Políticas educacionais. Democratização da escola pública.

Introdução

A presente pesquisa surge das inquietações profissionais provocadas pela política de controle da qualidade educacional por meio das avaliações externas e de suas possíveis influências sobre o currículo das escolas organizadas em ciclos, notadamente, no



município de Nova Iguaçu, maior cidade da baixada fluminense, localizada no estado do Rio de Janeiro/Brasil.

Como objetivo geral, busca-se identificar como se estabelece a relação entre a lógica dos ciclos e a lógica das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu. Para adentrar nas especificidades do tema e aprofundar teoricamente a discussão, apresentam-se como objetivos específicos: a) analisar os fundamentos que orientam a instituição dos ciclos de modo geral e, mais especificamente, no Município de Nova Iguaçu, além da concepção curricular adotada pelas avaliações externas; b) identificar os possíveis efeitos das avaliações externas sobre a organização escolar em ciclos, a partir de uma análise do processo de avaliação praticado por professores nesta forma de organização; e c) identificar as possibilidades de superação de lógicas seletivas e excludentes atuantes no espaço escolar, em prol de uma escola que busque a promoção e emancipação dos sujeitos que a compõem.

Dessa maneira, propõe-se a apresentação de alternativas, no campo da avaliação, para a construção de uma escola pública pautada por ideais emancipatórios, diversos daqueles que encampam a conhecida escola seriada, tais como a padronização, a hierarquização e a exclusão de estudantes e seus saberes.

1. Justificativa

A relevância deste estudo está pautada na necessidade de identificar conflitos e desafios gerados na prática profissional dos docentes que atuam nos ciclos, a partir da imposição das avaliações externas. Afinal, escassos são os estudos que abordam o tema da organização escolar em ciclos e das avaliações externas ao mesmo tempo, isto apesar do vasto número de pesquisas que evidenciam, ainda que em separado, a existência inegável de um conflito teórico, pedagógico e epistemológico entre essas duas políticas educacionais que estão postas simultaneamente nas salas de aula. Nesse sentido, estamos a falar de políticas antagônicas que se entrecruzam nas escolas e que a produção acadêmica pode contribuir para evidenciar.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que incluirá quatro estratégias metodológicas: (1) revisão de documentos, de modo a explicitar a forma como os ciclos e a avaliação são concebidos no Município de Nova Iguaçu; (2) revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que sustentam a organização escolar em ciclos e as avaliações externas,



objetivando melhor compreensão do problema; (3) mapeamento das produções acadêmicas recentes de fóruns de pesquisa em Educação, especificamente na ANPEd, CAPES e SciELO, com a finalidade de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados sobre os temas; (4) pesquisa de campo, utilizando a entrevista semiestruturada com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e professores que vivenciam os ciclos.

3. Resultados e Discussão

3.1. Ciclos e avaliações externas: o confronto entre duas lógicas

Encontrando fundamentação teórica em autores como Andrea Fetzner (2008), Luiz Carlos de Freitas (2003), Miguel Arroyo (2007) e Vítor Paro (2003), a pesquisa permitiu perceber que esses estudiosos são uníssomos ao afirmarem que os ciclos constituem uma forma de organização curricular que respeita os estágios de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente, visando desenvolver métodos adequados à apreensão de conteúdos culturais, sempre observando a necessária flexibilidade para que possa contemplar as especificidades de cada estudante, sem as exclusões e rupturas próprias da organização seriada. Deve-se salientar, portanto, que a justificativa dos ciclos não se reduz a superação da reprovação, mesmo que a inclua, mas a observação de que os estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente não se contêm em períodos estanques delimitados pelo ano civil adotado para a seriação (Paro, 2003, p. 50). Assim, os ciclos surgem como uma possibilidade de questionar a concepção hierarquizante, seletiva e excludente imposta pelo regime seriado, constituindo parte de um projeto de democratização da escola pública.

Não obstante, com a institucionalização das avaliações externas em todo o Brasil, as bases epistemológicas e pedagógicas apresentadas pela organização em ciclos são postas em risco e, nesse cenário, o modelo de avaliação em larga escala passa a ocupar o centro do debate educacional, suscitando implicações aos currículos e, conseqüentemente, às práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.

A revisão de artigos realizada permitiu observar que são predominantes os estudos que revelam algum tipo de interferência exercida pelas avaliações externas sobre as escolas. O que se evidencia é que quando essas avaliações são consideradas na construção do trabalho pedagógico, emergem influências como: direcionamento da prática educativa em função de resultados; avaliação empobrecida, que não reflete o real conhecimento do aluno; um currículo homogêneo, limitando a ação do professor,



dentre outras. Depreende-se daí a conformação nas escolas de um mecanismo de padronização que passa ao largo das peculiaridades de cada uma, ignorando as diversidades com que lidam (Alaíde Baruffi, Dirce Freitas e Giselle Real, 2011).

Por conseguinte, se inicia o discurso sobre uma qualidade educacional referenciada por resultados obtidos em avaliações padronizadas, as quais trazem consequências para o cotidiano das escolas, como afirma Dulce Voss e Maria Garcia (2014) na conclusão de seus estudos sobre essa questão:

As políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendraram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causaram impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, foram negligenciadas. (p. 19)

Nesse contexto, duas lógicas passam a coexistir no espaço escolar: a lógica dos ciclos, fundamentada na humanização, na solidariedade e na formação global do estudante, buscando contemplar as contingências sociais e culturais mencionadas pelas autoras; e a lógica das avaliações externas, pautada pela necessidade de vigilância do trabalho pedagógico, com a finalidade de seleção e responsabilização, sobretudo de escolas e professores.

Contribuindo com essa análise, Andrea Krug (2006) explicita a existência de duas propostas para a educação atualmente no cenário mundial: as de cunho neoliberal e as de cunho progressista, diferenciadas entre si pela concepção que carregam sobre a função da escola. Em síntese, pode-se dizer que nas propostas neoliberais, a missão da escola é fazer com que os alunos obtenham bons resultados em exames que apresentam conteúdos padronizados e definidos fora da escola, assim sendo, as avaliações externas constituiriam uma aberta manifestação das políticas de cunho neoliberal. As propostas progressistas, por sua vez, estão pautadas em preocupações essencialmente políticas, como a democratização do acesso à escola e a preocupação com a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida e, nessa perspectiva, os ciclos enquanto política pública comprometida com uma escola menos excludente e seletiva, comporiam uma proposta progressista.

Evidentemente, para que os ciclos de fato manifestem o seu alinhamento à perspectiva progressista, é essencial que sejam observados alguns princípios orientadores, sem os



quais a proposta não passará de uma medida administrativa de agrupamento de séries e eliminação das reprovações, servindo simplesmente para maquiar estatísticas, sem nenhuma articulação com uma vontade política de melhorar o atendimento escolar (Paro, 2003). Afinal, não basta reunir os alunos em fases de desenvolvimento ou por idade como se a aprendizagem fosse algo espontâneo nessa forma de organização. Se não forem oferecidas as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos estudantes, de nada adiantará agrupá-los por idade. Logo, para que se efetive uma proposta de organização escolar em ciclos coerente, é necessário que concepções sobre aprendizagem, organização dos espaços e dos tempos, assim como a avaliação escolar, estejam alinhadas a uma teoria crítica, de modo que o princípio de toda a prática consista na capacidade de aprendizagem dos alunos, observando-se seu contexto social (Fetzner, 2008). Nessa perspectiva, a importância do processo educacional também é assumida pelo processo de avaliação, como se vê a seguir:

A avaliação escolar faz sentido quando busca garantir um bom processo de educação, ou seja, quando busca corrigir os problemas que se apresentam nesse processo, portanto, encontra-se integrada ao ensino. Saber o resultado do processo de aprendizagem sem saber o processo em si, não colabora para a qualificação da intervenção docente. (Fetzner, 2008, p. 146)

Com base no exposto, fica claro que a avaliação proposta para os ciclos não pode ocorrer em um momento isolado, devendo, fundamentalmente, permear todo o processo educativo. Nos ciclos, a avaliação deverá ter um sentido muito distinto da avaliação classificatória que caracteriza o regime seriado e, assim, um dos grandes desafios da proposta consiste em encontrar estratégias de efetivação coerentes com os seus princípios, o que, segundo a mesma autora, se dá por meio de ações como,

uma avaliação compartilhada, que tenha como foco o processo da educação e como resultado a melhor mediação possível a este processo, considerando-se as condições existentes na maioria das escolas (quantitativo de alunos, diversidade de saberes na turma, recursos didáticos disponíveis, entre outros). (idem, p 148).

Trata-se, portanto, de observar as possibilidades que se manifestam na realidade escolar para a definição de alternativas viáveis. Segundo Freitas (2003, p. 78), um caminho mais seguro para a construção de alternativas à avaliação classificatória estaria em diagnosticar a real posição da escola a partir de uma perspectiva interna, protagonizada por seus sujeitos, os quais estariam habilitados para, mobilizando-se no seio da escola, atingir um patamar superior com base na análise local das condições



oferecidas e dos resultados obtidos. Não se trata, por certo, de uma estratégia simples de avaliação, contudo, embora mais demorada, seria mais efetiva (idem, 2003).

Diante do exposto, como ressalta Fetzner (2008, p.146), não há coerência em buscar um ensino para a cooperação com práticas pedagógicas que estimulem a competição, afinal, a proposta de ensino precisa ser coerente com o projeto de sociedade e de formação escolhido pela escola.

4.2 Diálogos e dissensos entre a lógica dos ciclos e das avaliações externas em Nova Iguaçu: do discurso oficial às práticas avaliativas cotidianas

Para melhor compreender a forma como os ciclos são concebidos no Município de Nova Iguaçu, a revisão de documentos do período da instituição da proposta foi fundamental, permitindo identificar um dicotômico precedente: a definição da “qualidade total” enquanto opção declarada para as políticas educacionais, isto no ano anterior à adoção do novo regime na rede. Trata-se de um conceito criado por consultores empresariais norte-americanos que, quando importado para a gestão escolar, visa desenvolver padrões ditados pelo mercado. Com isso, ao adotar os pressupostos de uma gestão pela “qualidade total”, o município deixou claro que as preocupações com a educação democrática deveriam ser substituídas por outras, como a eficiência e a prestação de contas, ambas relacionadas com a economia de mercado. Essa medida acabou por evidenciar a incompatibilidade entre os critérios de qualidade educacional declarados e o projeto de sociedade que a instituição dos ciclos deveria inspirar.

Desse modo, a pesquisa destacou a necessidade de reconhecimento das legítimas críticas e resistências por parte dos educadores à maneira como os ciclos foram implementados em Nova Iguaçu: unilateralmente e para atender a interesses não pedagógicos, distantes da instituição de uma educação progressista, comprometida com a promoção de todos os estudantes.

Por conseguinte, a partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pela rede para a implantação dos ciclos, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” não corresponderia exatamente ao que Arroyo (2007) denomina como ciclos de formação, mas ao que chama de “ciclos amontoados de séries”, tratando-se de um modelo que indica equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais. Destaca-se, portanto, que a instituição do regime de ciclos demanda uma série de condições ainda não identificadas na rede, o que tende a tornar a medida em uma mudança apenas formal.



Buscando ainda compreender a forma como os ciclos e as avaliações externas se efetivam atualmente em algumas escolas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro educadoras do município de Nova Iguaçu. Para escolha destas profissionais, não foi observado um critério numérico, mas uma amostra qualitativa que levou em consideração, principalmente, o fato de desempenharem funções que as tornam interlocutoras relevantes. Assim sendo, foi entrevistada uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); uma supervisora escolar; e duas professoras com experiência há pelo menos dez anos com os ciclos em diferentes unidades escolares.

Durante as entrevistas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi um dos temas abordados, a fim de observar se tal índice gerou reflexos nas ações educativas. O Ideb, criado pelo governo brasileiro em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. De acordo com informações do portal do Inep, tais dados refletem a qualidade da educação (INEP, 2019).

Assim, com perguntas que versavam sobre os reflexos do Ideb nas ações da Secretaria Municipal de Educação, foi possível observar que a divulgação da baixa nota alcançada no ano de 2013 pelo município, parece, em lugar de oportunizar o oferecimento de melhores condições de trabalho ou de introduzir mudanças na maneira de ensinar que qualificassem a ação educativa, levou à promoção de programas destinados à implantação de “pacotes” preparatórios para provas. Com isso, ficou indicado que a educação escolar foi conduzida a pautar-se não pelo objetivo de promover a apropriação da cultura, mas de formar indivíduos hábeis na tarefa de responder a exames.

Verificou-se, ainda, que persistem concepções que conferem às avaliações externas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar, percepção presente na fala da representante da Secretaria de Educação. Para problematizar tal concepção, deve-se retomar o sentido da avaliação preconizada para a organização em ciclos e realizar a crítica dessa responsabilização unicamente dos docentes sobre a aprendizagem dos conteúdos considerados “básicos”. Porquanto, na medida em que o poder público culpabiliza as escolas e os professores pelos maus resultados, ignorando a influência de fatores muitas vezes alheios à instituição escolar, induz-se ao escamoteamento da necessidade de melhoria das



condições de trabalho nas unidades escolares e negligencia-se a oferta de formações continuadas e adequadas aos profissionais da educação.

A fim de compreender as possíveis interferências geradas pelas avaliações externas sobre os processos de avaliação cotidiano do ciclo, foi levado às duas professoras entrevistadas o questionamento a respeito. Ambas declararam não existir qualquer influência e mostraram-se contrárias ou resistentes às avaliações padronizadas que compõem o Ideb.

Como argumentos para contraporem-se às provas externas, destacaram a superficialidade das mesmas e a incapacidade de refletirem os avanços individuais dos estudantes, obtidos por meio de intervenções cotidianas com atividades diversificadas e adequadas a cada nível de desenvolvimento, as quais, segundo as professoras, são o que efetivamente proporciona avanços na alfabetização e nas demais aprendizagens de toda a turma. Revelaram, com isso, práticas de avaliação contínuas e processuais, que não se reduzem ao momento de realização das provas, sejam externas ou internas, mas perpassam todas as atividades escolares, dentro e fora de sala de aula.

Todavia, deve-se destacar o conflito demonstrado por tais afirmações, pois apesar de asseverarem que as provas externas não representam um instrumento que resulte em pressão por mudança, as docentes declararam produzir, por iniciativa individual, atividades que simulam a prova, sob a alegação de que as mesmas fazem parte da vida em sociedade, ou ainda, que se sentem gratificadas ao verem seus alunos obtendo bons resultados. Diante disso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias professoras para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações educativas.

O que se pode inferir do exposto é que, de fato, há mudanças nas práticas educativas cotidianas dessas educadoras a partir da institucionalização das avaliações externas, uma vez que, mesmo atuando no ciclo, consideram necessária a destinação de determinados momentos de sua rotina para atender aos condicionantes impostos pelas avaliações padronizadas, como o treinamento para um formato de prova distinto dos processos avaliativos cotidianos, além da valorização dos conteúdos que são exigidos.

Tais resultados ratificam constatações presentes na revisão de artigos sobre o tema. Como observou Cascadan (2012) e Melo (2012), as concepções docentes sobre os processos de avaliação se revelam conflituosas e paradoxais, pois se, por um lado,



reconhecem a importância das avaliações externas, no sentido do estabelecimento de parâmetros comuns, por outro, entendem que as avaliações baseadas unicamente nos resultados podem ser dissonantes das avaliações internas, alicerçadas nos processos de interação e construção dialógica do conhecimento. Dessa forma, as avaliações sistêmicas confrontam as avaliações formativas e processuais propostas para os ciclos, estabelecendo mudanças na prática curricular que podem colocar em risco o debate sobre quais seriam as aprendizagens e experiências socialmente significativas para os estudantes.

O que se evidencia neste ponto é que para a construção de uma escola efetivamente progressista, deve haver um divórcio radical com os mecanismos de classificação, hierarquização e seleção presentes nas avaliações externas. Paro (1999, p.11) ratifica essa crítica e, de modo contundente, defende que “a escola pública, paga com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar servindo ao capital.” Com essa afirmação, o autor defende que, em lugar de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, a escola básica deve se dispor a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania (Paro, 1999, p. 1), o que contrapõe o argumento das professoras quando preparam as crianças para a realização de avaliações externas, alegando que as mesmas fazem parte da vida em sociedade. Assim, deve-se considerar que, tanto quanto qualificar os educadores para implantar os ciclos, é necessário repensar culturas, valores e imaginários, questionando de forma permanente os valores que movem a prática educativa e os processos e as lógicas em que se estruturam (Arroyo, 2007, p 22).

Ao longo das entrevistas, percebendo encontros e desencontros entre as falas de uma educadora e outra, ou ainda, entre as falas de uma mesma educadora, algumas questões se apresentaram, destacando-se: por que professores que se apresentam contrários às avaliações externas, mesmo sem serem cobrados para adequarem seus planejamentos a elas, ainda assim utilizam tal instrumento em sala de aula? Por que professores comprovadamente capazes de alfabetizar praticamente toda uma turma, sem se prenderem aos conteúdos das avaliações externas, ressentem-se por não verem os estudantes preparados para a realização de exames que não refletem suas necessidades? Que conteúdos e metodologias são efetivamente capazes de levar os estudantes a aprenderem?

As respostas a tais questionamentos foram percebidas nos argumentos das próprias educadoras quando, mostrando-se inicialmente contrárias às avaliações externas,



manifestam práticas que se alinham a uma concepção de avaliação com finalidade formativa, ou seja, aquela realizada com o propósito de favorecer a melhoria dos processos de aprendizagem por meio de intervenções enquanto ele transcorre (Sacristán e Gómez, 2000, p.328). Trata-se, como se pode notar, da necessidade de reconhecer as boas práticas demonstradas nas falas das educadoras, dando-lhes voz e visibilidade para que um processo de mudança alicerçado nas próprias escolas possa ser iniciado.

Ainda nesse sentido, a adesão a uma proposta progressista de educação destacou-se nas falas apresentadas pela supervisora escolar e ressaltadas por uma das professoras entrevistadas, sobretudo quando abordam algumas questões que Sacristán e Gómez (2000) já haviam suscitado ao se perguntarem sobre quem deve avaliar os docentes: os alunos/as, os pais, seus próprios companheiros, especialistas externos, a inspeção ou ninguém? Quem deve julgar a qualidade de uma escola: a administração, apenas os professores e professoras, todos os que vivem nela, os pais, os dirigentes? (idem, 2000, p. 322).

Mesmo diante da complexidade destas questões, as educadoras apresentam algumas perspectivas fundamentais, entendendo que a avaliação não deva constituir incumbência exclusiva do professor, mas de todos os sujeitos interessados na qualidade do processo educacional, destacando ainda a autoavaliação enquanto instrumento essencial para a revisão de práticas. O que está em pauta com o envolvimento de todos esses agentes no processo avaliativo não é a mera responsabilização, como objetivam as avaliações externas, mas o diagnóstico capaz de identificar equívocos, inconsistência e até mesmo negligências, a fim de que a integração dos sujeitos que compartilham o mesmo contexto possa contribuir para o alcance de soluções viáveis aos problemas que efetivamente atingem a escola pública.

Tendo em vista o exposto, espera-se que as questões propiciadas a partir da pesquisa possam ter contribuído para introduzir dúvidas acerca de entendimentos arraigados, conduzindo a observação da necessária coerência entre as ações realizadas e o sujeito que se pretende formar; bem como para que a educação seja objeto de profunda reflexão tanto por parte dos educadores que estão nas salas de aula, quanto por aqueles incumbidos de formular as políticas educacionais. Afinal, em uma perspectiva progressista, com a qual os ciclos e a avaliação formativa coadunam, a educação deverá estar a serviço do aprender a viver com a maior plenitude individual e social que



a história possibilita (Paro, 2011), o que não se dará com a simples aquisição de informação por meio de avaliações padronizadas.

4. Conclusões

A partir da observação dos pressupostos que orientaram a organização curricular adotada pelo município de Nova Iguaçu para a implantação dos ciclos, pode-se indicar que a estrutura denominada como “ciclos” não corresponderia exatamente ao que Arroyo (2007) apresenta como ciclos de formação, mas ao que chama de “ciclos amontoados de séries”, tratando-se de um modelo que indica equívocos metodológicos, estruturais e organizacionais. Nesse aspecto, destacou-se que a instituição da proposta demanda uma série de condições ainda não identificadas na rede, o que tende a tornar a medida em uma mudança apenas formal.

A pesquisa também permitiu identificar uma relação conflituosa entre a lógica dos ciclos e a lógica das avaliações externas no cotidiano de escolas do Município de Nova Iguaçu. Verificou-se que persistem concepções que conferem às avaliações externas o potencial para revelar o que os alunos ainda não aprenderam e o que o professor precisaria ensinar, além de algumas inconsistências entre falas e práticas docentes. Mesmo afirmando-se contrárias às avaliações externas e revelando que estas provas não representam um instrumento que resulte em qualquer forma de pressão externa por mudança, as professoras entrevistadas indicaram destinar momentos de sua prática à preparação para as provas. Com isso, há indícios de uma preocupação originada pelas próprias docentes para que os estudantes obtenham êxito nesse tipo de avaliação, deixando implícita a percepção de que os resultados representariam uma espécie de atestado de qualidade de suas ações. Infere-se, portanto, que são estabelecidas mudanças nas práticas cotidianas dessas educadoras com a institucionalização das avaliações externas.

Por outro lado, a partir desse conflito entre os possíveis benefícios do treino para resolução das avaliações padronizadas e o reconhecimento da incapacidade destas refletirem os avanços individuais dos estudantes, foram evidenciadas possibilidades de superação de lógicas seletivas e excludentes, em prol de uma escola que busca a promoção dos sujeitos que a compõem. Nesse sentido, embora exista um tempo destinado ao preparo para as provas padronizadas, notou-se que outras práticas avaliativas, mais contínuas e processuais, são predominantes na ação cotidiana, gerando resultados favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Logo, o que se



constatou foram conhecimentos sobre o ato educativo que permitem às entrevistadas questionar a eficácia das avaliações externas e utilizar outros parâmetros e instrumentos para o desenvolvimento da escola organizada em ciclos, fundada no reconhecimento das diferenças de aprendizagem em suas formas e tempos.

Dessa forma, os resultados apresentados pela pesquisa permitem perceber a importância atribuída aos ciclos enquanto forma de organização escolar que, se potencializada, é capaz de contribuir significativamente para a construção de uma escola na qual seja possível uma avaliação mais formativa e processual, imprescindível à formação do ser humano com toda a complexidade que o compõe, complexidade essa impossível de ser aferida por testes. Trata-se, portanto, de um projeto de escola fundamentado na inclusão dos sujeitos e de seus saberes, a partir de uma perspectiva progressista e emancipatória, dissonante de qualquer política de padronização de estudantes, como as encampadas por avaliações que não refletem o real conhecimento do aluno e pautam-se por um currículo empobrecido e homogêneo.

5. Referências

Arroyo, Miguel G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In Krug, Andréa R. F. (org.) Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 17-34, 2007.

Baruffi, Alaíde M. Zabloski, Freitas, Dirce N. Teixeira de e Real. Giselle C. Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: Evidências de estudo exploratório – 34ª RA da ANPEd, Natal, 2011.

Cascadan, Susana M. Marchi. Concepções de professores acerca da avaliação externa e suas decorrências nas práticas pedagógicas de uma escola de ensino fundamental. 105 p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

Fetzner, Andrea Rosana. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: Fetzner, A. R. (org.). Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008, p. 143-158.

Freitas, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em: 04/05/2019.



Krug, Andrea Rosana. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Melo, Sandra C. Lousada de. Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino em um município baiano. 95p. Dissertação de Mestrado. UCB, Brasília, 2012.

Paro, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 2011, v. 16, n. 48, set-dez, p. 695-716.

Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.

Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferretti, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

Sacristán, J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Voss, Dulce Maria Silva e Garcia, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educ. Real*. [online], vol.39, n.2, p. 391-412, 2014.



El trabajo interdisciplinario en el diseño de políticas educativas: La experiencia de evaluación del programa escuelas al CIEN. México

Resumen

El ensayo a exponer lo escribo a título personal después de haber colaborado en la evaluación de diseño e implementación del programa de Certificados de Infraestructura Escolar Nacional (escuelas al CIEN), el cual se implementó en México del 2015 al 2018.

Dicho programa señala en su objetivo el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas con el fin de optimizar los aprendizajes escolares. Sin embargo, en el desarrollo de la evaluación pude observar la existencia de una normatividad que regula la construcción de los centros educativos como algo meramente de seguridad estructural y homogéneo a nivel nacional, sin considerar el currículum, los procesos de enseñanza - aprendizaje y la diversidad cultural. En este sentido, me surge como pregunta central: ¿Por qué es importante el trabajo interdisciplinario de los agentes psicopedagógicos y políticos en el diseño de normas y programas que regulen la construcción de recintos educativos, si lo que se pretende es mejorar los aprendizajes?

Por lo cual, para el correcto desarrollo del ensayo retomo los estudios referentes a currículo elaborados por el Dr. Ángel Díaz Barriga, a Lev Vigotsky y Ausubel para el análisis del proceso enseñanza – aprendizaje y a Enrique Dussel con las filosofías del sur y la política de la liberación, con el fin de conjugar a estos teóricos y hacer visible la trascendencia del trabajo interdisciplinario en el diseño de programas y políticas educativas. Primordialmente cuando el fin es la mejora de aprendizajes, sin dejar de lado ni disminuir la importancia de la seguridad estructural.

Introducción

El trabajo que ahora presento surge a partir de mi colaboración en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México). En dicho instituto, una de mis contribuciones fue apoyar en el diseño y seguimiento de la evaluación a las políticas y programas orientados a mejorar la infraestructura física educativa en México, uno de ellos

el programa escuelas al CIEN. En este sentido, lo que ahora expongo lo presento desde una mirada sociopolítica y como una reflexión crítica escrita a título personal.

Un punto detonante que me llevó a escribir, fue el análisis que realicé a la normatividad



que regula la política de infraestructura educativa. Esa revisión que hice al formar parte del INEE fue hecha desde una visión únicamente de la política, al considerar que nosotros no somos expertos en cuestiones arquitectónicas y por ende no podíamos emitir comentario al respecto. No obstante, ese hecho dio apertura a lo político. De tal manera es que surge mi interés por intentar rescatar y hacer visibles los aspectos psicopedagógicos y sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo énfasis en que la escuela como espacio arquitectónico es un elemento primordial de este proceso y no puede verse como algo separado. reflexionar creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que tiene como elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. De esta misma forma, me ha resultado pertinente hacer referencia a las filosofías del sur de las cuales nos habla Dussel, estas filosofías como creatividad que se ha intentado aniquilar desde finales del siglo XV, momento en que dio comienzo la colonialidad del saber mesoamericano y la expansión del eurocentrismo.

¿Por qué es importante el trabajo interdisciplinario de los agentes psicopedagógicos y políticos en el diseño de normas y programas que regulen la construcción de recintos educativos, si lo que se pretende es mejorar los aprendizajes?

Escuelas al CIEN como estrategia de mejora de la INFE busca optimizar el aprendizaje, sin embargo, ninguno de sus ejes de mejora apuntan a curriculum, ni a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los materiales educativos como parte de la INFE

Curriculum

Procesos enseñanza-aprendizaje Infraestructura Educativa





Fundamentación del problema

Diseñar políticas educativas para la mejora de la educación resulta crucial. En este sentido, la infraestructura educativa se vuelve un eje primordial para el buen desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

De tal manera, las políticas educativas tienen como fin contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación obligatoria, -la cual está conformada por preescolar, primaria, secundaria, media superior- y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de la infraestructura física de las escuelas. Como se deja ver, se le apuesta fuertemente a que la infraestructura mejorará los aprendizajes, sin embargo, es importante mencionar que toda política y programa dirigido a la INFE está obligado a seguir las mismas normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción, rehabilitación e instalación de índole educativa, no dejando espacio para la innovación desde lo local o bien para atender usos, formas de enseñanza diferentes a lo que se mantada a nivel nacional

Sin embargo, como ahora mostraré en los mapas arquitectónicos que propuso en INIFED primeramente no se incluye el plan de diversidad que señala la ley del instituto, violentando así, las diversas formas de comunidad y enseñanza de los pueblos originarios, así como imponiendo a los sectores ciudadanos una formación totalmente jerárquica y eurocéntrica, reproduciendo lo que bien llamó Freire, como la educación bancaria. (Mapas Arquitectonicos¹)

En este punto, señalamos que todo consenso debe alcanzarse por la participación racional simétrica de los afectados/interesados; pero el colonialismo político fue la imposición asimétrica por la fuerza no de un consenso racional, sino de la voluntad de poder irracional del centro sobre la periferia, (Dussel, 2015), pues se deja de lado la diversidad para instalar a través del discurso una sola forma de percepción que intenta legitimarse como única manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir del análisis del diseño de la política de infraestructura, se identifica que la acción pública actual prioriza el fortalecimiento de la calidad de la infraestructura educativa mediante acciones de construcción, rehabilitación y equipamiento de los espacios ya existentes. Así, la existencia de programas de esta índole se sustenta en el hecho de que la ausencia o deterioro de la infraestructura educativa; la falta de equipamiento, y las incipientes capacidades de gestión escolar, están asociadas con el bajo desempeño, el rezago y la deserción escolares



Por otra parte, tenemos que el proceso de enseñanza – aprendizaje es el procedimiento mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. El proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. En este sentido, podemos decir que el proceso de enseñanza aprendizaje está compuesto por cuatro elementos: el profesor, el estudiante, el contenido y las variables ambientales, como lo son las características de la escuela/aula/biblioteca/patio. Cada uno de estos elementos influencia en mayor o menor grado, dependiendo de la forma que se relacionan en un determinado contexto.

En este orden de ideas, aquí podemos situar las Epistemologías del Sur, preguntándonos como lo refiere Boaventura, ¿Cuál es el contexto intelectual de las ideas políticas de las que partimos? Pues todo apunta a que partimos de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras, claro ejemplo de ellos son las políticas para delimitar lo que ahora expongo, el aula, como ambiente y espacio de enseñanza aprendizaje es determinado y legitimado por un grupo en el poder, el cual no acepta ni permite que haya diversas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido puntualizo que incluso el querer homogenizar a un único y universal método de enseñanza aprendizaje en sus diversos elementos en los cuales se incluye el ambiente/escuela/aula puede ser más perjudicial, pues limita las habilidades que los estudiantes podían desarrollar al auto descubrirse.

Metodología

La Ley General de Educación en México, en su artículo decimo, señala que la Infraestructura Física Educativa (IFE) es un componente del Sistema Educativo Nacional, el cual es entendido como un espacio físico que incorpora muebles, inmuebles y equipamiento que permiten el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje (LGIFE, Art. 4), en este sentido, la IFE debe de cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para el consumo humano (LGIFE, Art. 7), por lo cual, para el efectivo cumplimiento de dichos requisitos se han promulgado a nivel nacional diversas, Leyes, Normas Oficiales Mexicanas, Normas Mexicanas, Manuales y Guías, aunado a tratados internacionales, que apuntan a garantizar el cumplimiento de la calidad de la IFE.



En este sentido, y según lo estipulado en el artículo 16 de la Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE), será el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), quien se encargará de la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, refuerzo, reconstrucción, reconversión y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio de la educación pública en la Ciudad de México, en las entidades federativas en el caso de instituciones de carácter federal o cuando así se convenga con las autoridades estatales.

Dado lo anterior, es importante señalar que, para que un inmueble pueda prestar servicios educativos, deberá obtener las licencias, avisos de funcionamiento y, en su caso, el certificado, para garantizar el cumplimiento de los requisitos de construcción, estructura, condiciones específicas o equipamiento que sean obligatorios para cada tipo de obra, en los términos y las condiciones de la normatividad municipal, estatal y federal aplicable (LGIFE, Art. 9), en este mismo sentido, según señala la ley general del INFE, el INIFED considerará dentro del diseño de su marco normativo y en la ejecución de proyectos, las características particulares de cada región del país, con base en su riqueza y diversidad.

Necesidades a atender que plantean el programa escuelas al CIEN

- i. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento.** Atención a daños en muros, pisos, techos, ventanas, pintura, impermeabilización, escaleras, barandales, instalación eléctrica y barda o cerco perimetral.
- ii. Servicios Sanitarios.** Rehabilitación de instalaciones hidráulicas y sanitarias, mejoramiento de muebles sanitarios.
- iii. Sistema de bebederos.** Instalación y mantenimiento de sistemas de bebederos con agua potable para el consumo humano.
- iv. Mobiliario y equipo.** Proveer de pupitres, mesas, pizarrón, estantería, escritorio, silla y armario para maestro.
- v. Accesibilidad.** Dotar de las condiciones pertinentes para asegurar la inclusión de personas con discapacidad a las instalaciones educativas al menos en servicios sanitarios y sistema de bebederos.
- vi. Áreas de servicios administrativos.** Desarrollo de mejores espacios para maestros y personal directivo y administrativo.
- vii. Infraestructura para la conectividad.** Instalación de cableado interno para contar con internet y telefonía en aulas de medios y áreas de servicios administrativos.



viii. Espacios de Usos Múltiples. Infraestructura de arco techo o techumbre para un mejor desarrollo de actividades cívicas y deportivas. Asimismo, instalar comedores para escuelas de tiempo completo.

Si bien estos puntos antes mencionados son importante atenderlos, hay que reflexionar un poco en las necesidades de las comunidades escolares, desde la comunidad escolar, pues la políticas educativas en materia de INFE y sus diseños arquitectónicos no responden a las necesidades del centro educativo desde la comunidad escolar, es algo que les llega y ellos aceptan como lo normal, dejándose ver que este modo de hacer política educativa y la cual deriva de políticas públicas nos convierte en comentaradores de esa filosofía moderna europea, y no pensadores de nuestra realidad negada, y no pensada por esa filosofía con pretensión de universalidad, (Dussel, 2015), pues si bien los aspectos que se señalan como necesidades son vitales, no existe una única y absoluta forma de cubrir esas necesidades, sin embargo, la filosofía moderna (eurocéntrica) niega toda otra filosofía y la considera como pensamiento mítico, folclórico, convencional, atrasado, particular, pseudofilosófico, entre otras cosas. Se tiene que la filosofía eurocetrica juzga lo que desconoce.

Resultados y discusión

Es necesario entonces que los filósofos del Sur se reúnan teniendo en cuenta su propia existencia (Dussel, 2015), generando la posibilidad de una pedagogía que tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico y de su espacio. Tal como lo señala Dussel, no se intentará la universalidad unívoca de una sola cultura, que se impondrá a todas las demás extinguiéndolas, una universalidad fruto de un proceso excluyente, sino que será un pluriverso donde cada cultura dialogará con las otras desde la semejanza común.

Es necesario desarrollar un discurso creador propiamente filosófico, que no sea meramente comentario ni de la tradición ancestral ni de la europea, sino que, produzca pensamiento claro, fundamentado y comprensible a los responsables de la realidad concreta, política, económica, cultural, estética, tecnológica, científica, de los países del sur; una filosofía propia, expresión del sur y útil para su comunidad. (Dussel, 2015)

Pues lo que se ha venido reproduciendo desde la política educativa es esta pedagogía del oprimido, y que sin lugar a duda los espacios, como lo son los espacios escolares juegan un rol sumamente importante, que de pronto parecieran triviales, pues los criterios del saber que se han impuesto son vistos como los convencionales.



En este punto me parece importante y enriquecedor apuntar a uno de los postulados de Dussel, en el que nos habla de la teoría de la política de la liberación, el cual es un proyecto ético-político latinoamericano que se presenta como una alternativa válida para un nuevo desarrollo de la política en la región, redirigiendo las actuaciones estatales a favor de administraciones públicas más incluyentes y responsables con las poblaciones oprimidas, todo en pro de una política de la prosperidad. Considerando a la política de la liberación como una solución desde la alteridad latinoamericana a los problemas que suscitan las malas administraciones públicas, siendo así, la posibilidad de salir del círculo vicioso que crearon las administraciones coloniales para la explotación de los pueblos latinoamericanos y considerar una nueva etapa de desarrollo desde la correcta administración de los recursos para la prosperidad.

Reflexiones finales

Es así como cierro esta breve exposición, en la que he intentado cuestionarme lo normalizado, como lo es un aula escolar en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un país megadiverso y multicultural como lo es México, y el cual se encuentra regulado por la ley, y que quizá de manera inconsciente hemos legitimado