

Núcleo de *Integração*

Prática Orientada: organização e avaliação



A AVALIAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Clélio Campolina Diniz
Reitor

Rocksane de Carvalho Norton
Vice-Reitora

Pró-Reitoria de Graduação

Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitora

André Luiz dos Santos Cabral
Pró-Reitor Adjunto

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância

Ione Maria Ferreira de Oliveira
Coordenadora da UAB UFMG

Faculdade de Educação

Samira Zaidan
Diretora

Antônio Júlio de Menezes Neto
Vice-Diretor

Curso de Pedagogia UAB-UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Coordenadora Geral

Sérgio Dias Cirino
Coordenador do Eixo Integrador



Ceris Salete Ribas da Silva

A AVALIAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa
(organizadoras)**

**Belo Horizonte
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG
FAE/UFMG
2010**

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

© 2010, Os autores e organizadores

© 2010, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Ficha Catalográfica

S586m	Silva, Ceris Salete Ribas da. A avaliação e a organização da prática pedagógica / Ceris Salete Ribas da Silva ; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2010. 44 p (Núcleo de Integração). Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-99372-99-9 1. Rendimento escolar -- Avaliação. 2. Aprendizagem. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título. CDD: 371.26 CDU: 37.091.279.7
-------	---

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
Curso de Pedagogia UAB UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte-MG
Tel. 31 3409-7477

A AVALIAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

● ● ● ● ● AUTORA

Ceris Salete Ribas da Silva

Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1982), graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983), mestrado e doutorado em Educação - Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1995)(2003). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas educacionais e livros didáticos de alfabetização.

● ● ● ● ● EMENTA

Investigação e análise dos procedimentos avaliativos desenvolvidos nas práticas escolares considerando a aprendizagem dos alunos e o trabalho desenvolvido pela escola. Revisão do núcleo conceitual de avaliação; produção de instrumentos de avaliação; análise dos tipos de mecanismos de intervenção.

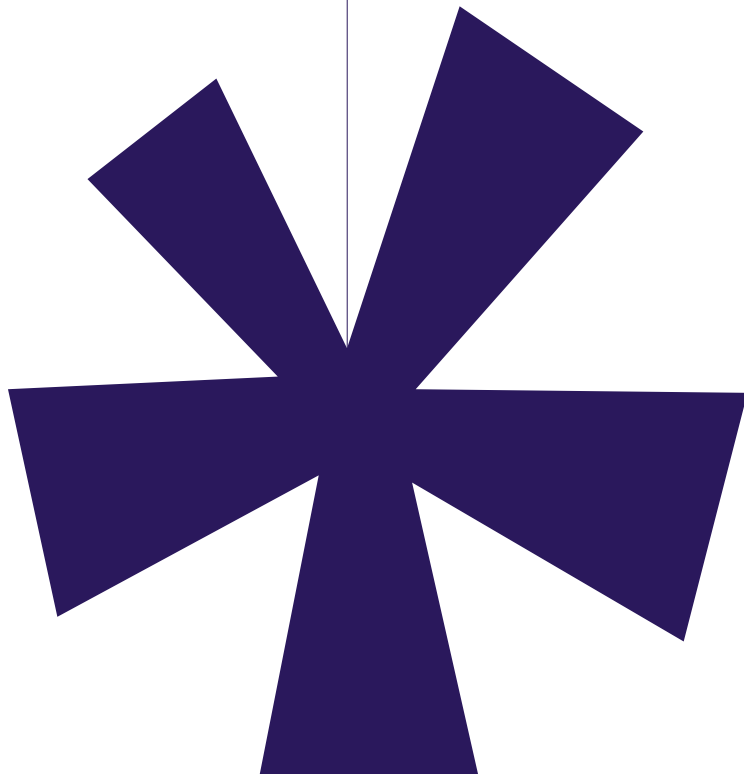
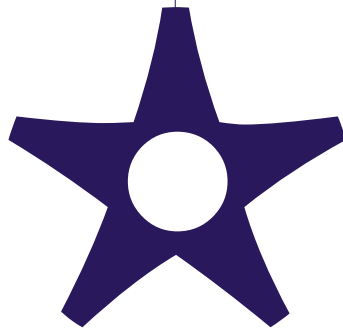
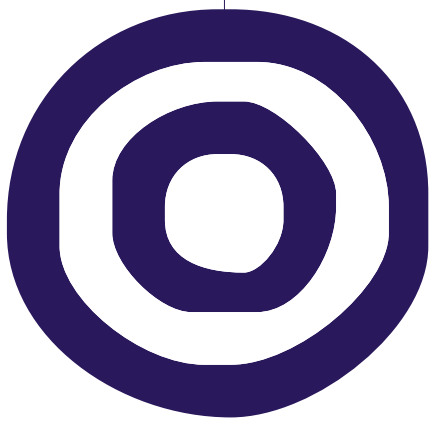


桜



●●●●●● SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A NECESSIDADE DE MUDANÇA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	13
2. A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	15
2.1 Como reconhecer as práticas de avaliação num contexto de mudanças nas escolas	17
2.2 A definição de metas no planejamento como parâmetro da avaliação	19
2.3 Procedimentos de avaliação utilizados na sala de aula	21
2.4 Algumas alternativas de avaliação escolar	22
2.5 Prática orientada 1	23
3. OS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	25
3.1 Critérios orientadores de agrupamentos e reagrupamentos de alunos	25
3.2 Prática orientada 2	28
4. O QUE FAZ A ESCOLA COM OS RESULTADOS DOS ALUNOS? REPROVAÇÃO? PROMOÇÃO AUTOMÁTICA? PROGRESSÃO CONTINUADA?	29
4.1 O quadro do fracasso escolar no país	29
4.2 Reprovar ou promover os alunos? Qual é a melhor solução?	31
4.3 Prática orientada 3	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
6. REFERÊNCIAS	37
ESTUDO COMPLEMENTAR	39



INTRODUÇÃO

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra avaliar significa *fazer a apreciação, ajuizar*, ou seja, significa definir o valor ou mérito do objeto em análise. Nesse sentido, avaliar é uma das atividades mais comuns no cotidiano das pessoas, pois a todo momento diferentes situações de vida são analisadas para a tomada de decisões. Na visão de Souza Lima (1996), o processo de desenvolvimento humano fundamenta-se, principalmente, na ações de identificar fatores que concorrem para a ocorrência de uma situação determinada, daí a reflexão sobre o valor e funcionalidade desses fatores para a compreensão das situações que vivenciamos. A ação de avaliar é, dessa forma, uma atividade humana cuja função básica é situar o avaliador em determinado contexto para que possa tomar decisões ou criar situações que possibilitem o desenvolvimento das pessoas.

No âmbito da escola, essa discussão bem antiga e confunde-se com a história da própria instituição escolar. Existem relatos antigos da história da escola que trazem referência aos processos de avaliação, até mesmo na antiga Suméria (2000 A.C.). A avaliação é uma das práticas estruturantes da organização da escola e tem atravessado tempos e culturas diferentes, sendo debatida e defendida como uma ação importante que caracteriza o trabalho escolar. Esse ponto de vista é defendido, por exemplo, por Elvira Souza Lima, quando argumenta que, embora exista uma variedade de formas de exercer a avaliação, por outro lado, os seus objetivos na instituição escolar não variam muito. A avaliação tem constituído instrumento importante e indispensável no sistema escolar, podendo ser utilizada para descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso bem como as dificuldades dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, podemos considerar que o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, levando o avaliador a se posicionar favorável ou desfavorável ao objeto a ser avaliado, e daí tomar decisão. Na ótica de Sant'Anna avaliação é: “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.” (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30).

Partindo desse pressuposto, avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático. Explica Demo: “Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.” (DEMO, 1999, p.01).

Desse modo, podemos considerar que avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos, entendendo-se que o ato de avaliar se articula ao processo educativo, social e político. É nesse sentido que trataremos, neste texto, as funções e práticas de avaliação desenvolvidas pela escola. Para isso, apoiaremos nas contribuições de diversos estudiosos que investigam a temática da avaliação escolar, procurando investigar as práticas desenvolvidas nas escolas, e, então, compreender como elas práticas interferem no desenvolvimento do trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos.

Nossa intenção neste quarto texto que integra a Disciplina Práticas Pedagógicas Orientadas é articular três dimensões importantes (aluno / professor/ escola) para a análise das práticas de avaliação que se dão na escola. Sabemos que o processo de avaliação traz sempre consigo a avaliação do processo de ensino e, conseqüentemente, da prática pedagógica realizada pela escola. Isso significa que, se os alunos apresentam problemas de aprendizagem não obtendo sucesso ao final de uma etapa da sua escolaridade, será necessário a uma reflexão sobre problemas existentes nas práticas desenvolvidas pelos professores e como elas interferem na organização do trabalho coletivo da escola.

Sabemos que os resultados do trabalho desenvolvido pelo professor são avaliados por toda a comunidade escolar. Em última análise, esses resultados revelam o desempenho dos alunos ao final de cada ano letivo. É muito comum um professor, que é designado, com freqüência, para atuar em turmas de alunos cujas expectativas de sucesso não são otimistas, passar a ser reconhecido pela comunidade escolar como um professor que também fracassa. Essa avaliação institucional, muitas vezes, está fundamentada na ideia de que os resultados da aprendizagem dos alunos é responsabilidade única de seu professor e não de todos os profissionais que atuam na escola. Dessa forma, uma importante forma de mudança das práticas de avaliação nas escolas é o levar todos os profissionais, ou todos diretamente envolvidos com as turmas de alunos de cada segmento escolar, a assumir responsabilidades no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nessa medida, é importante avaliar não só as aquisições dos alunos, mas também o professor, a escola os projetos de ensino, fixando as prioridades e os objetivos para a formação.

Por todas essas razões, a avaliação na escola tem sofrido processos de revisão importantes, uma vez que se avalia também a escola e não só os indivíduos que nela atuam. Nas últimas décadas, têm sido implantadas diversas reformas educacionais nas redes de ensino do país. Mas, um objetivo é comum entre eles: tendência de re-significar o processo de avaliação desenvolvido tradicionalmente pela instituição escolar, visando a promover efeitos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Diversas redes públicas de ensino, algumas mais amplamente outras menos, têm procurado modificar os parâmetros que norteiam a avaliação nas suas escolas. Várias alternativas são propostas ao modelo da avaliação tradicional.

Diante dessas considerações, definimos o objetivo central deste estudo: investigar as práticas de avaliação desenvolvidas no interior das escolas, para compreender como elas se organizam e influenciam o fazer pedagógico desenvolvido pelos profissionais.

Para alcançar esse objetivo, abordaremos neste texto, os seguintes temas:

- as concepções de práticas de avaliação escolar e sua relação com o desempenho dos alunos;
- as formas de agrupamento dos alunos como alternativa para a organização do planejamento pedagógico;
- atitudes da escola: reprovar ou aprovar os alunos que não atingem as metas de aprendizagem previstas ao longo de sua escolaridade.

Assim sendo, orientam nossa investigação, os seguintes objetivos específicos:

- identificar e analisar os procedimentos de avaliação adotados pela escola quando os alunos não atingem as metas de aprendizagem previstas para cada ano de escolaridade;
- analisar as alternativas criadas pela escola para corrigir o fluxo de alunos que se vêem defasados com relação às metas de aprendizagem previstas.

Nesse sentido, consideramos que a avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, cujo propósito, é observar se o aluno aprendeu ou não, podendo, assim, refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas no conceito de avaliação. Para Vasconcellos (1995) “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboroa muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar”. Diante dessa colocação, analisaremos a avaliação, em termos de uma didática necessária e permanente ao trabalho docente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados gradativamente obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos serão comparados com os objetivos propostos a fim de verificar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho fazendo as correções necessárias. A avaliação também será encarada como reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Assim, os dados coletados nas escolas, durante a realização das atividades de estágio serão interpretados em relação às funções e finalidades que essa atividade tem sido assumida no interior das escolas. Não pretendemos buscar respostas prontas e as perguntas propostas nas atividades orientadas são apenas pontos de partida para a formulação de novas perguntas, por exemplo: *quais são as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola?*

Atividade 1

Releia o texto Avaliação escolar: desafio da educação, da professora Sandra Azzi (Módulo 6, v.3), apresentado no texto Planejamento e avaliação da aprendizagem.

Após a leitura do texto, faça um levantamento das características das seguintes modalidades de avaliação descritas pela autora:

- avaliação diagnóstica;
- avaliação formativa;
- avaliação somativa.

Relacione essas características com as discussões que serão apresentadas a seguir. Procure, também, utilizar o texto da professora Azzi para fundamentar sua investigação a respeito da prática de avaliação da escola em que realizará a atividade de estágio.

1. A NECESSIDADE DE MUDANÇA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

As propostas educacionais implantadas nas últimas décadas pelos diferentes órgãos do governo (federal, estadual e municipal), apesar de suas diferenças quanto às finalidades políticas e pedagógicas, integram um movimento de renovação pedagógica que vem ocorrendo nos últimos vinte anos no país. Dentre os eixos gerais defendidos por esses projetos, podemos destacar dois aspectos que lhes são comuns: a organização da escola em ciclos, ao longo da educação básica; uma nova construção curricular, cujo principal foco das mudanças tem sido a avaliação escolar. A organização da escola em ciclos objetiva a criação de uma nova lógica temporal para a aprendizagem dos alunos, em substituição ao antigo sistema de seriação. Quanto à avaliação, defende-se o rompimento com as práticas tradicionais de avaliação que se baseiam numa concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino.

Contudo, implantar os sistemas de ciclos e desenvolver novas estratégias de avaliação dos alunos expressa, na visão dos profissionais, o enfrentamento de grandes desafios. Isso significa considerar que a implantação dos ciclos e a mudança da avaliação podem ser reconhecidas, por um lado, como iniciativas inovadoras e, por outro, como movimentos de resistência que geram tensões, dúvidas e embates envolvendo toda a comunidade escolar. Em torno dessas questões das novas ações implementadas e do debate sobre os desafios e as dificuldades enfrentados pelos profissionais; abordaremos alguns aspectos relativos à avaliação e à organização da prática pedagógica. Antes, porém, de esclarecer quais são as novas concepções de avaliação que fundamentam essas propostas de mudança, julgamos necessário fazer uma rápida reflexão sobre a experiência escolar. Para isso, sugerimos, a seguir, algumas questões que devem ser respondidas pelo aluno, antes de prosseguirmos este estudo.

Atividade 2

Procure se lembrar do início de sua trajetória como aluno, dos contextos e das atividades em que a avaliação era utilizada frequentemente na escola. Em seguida,, procure identificar se vivenciou algumas das situações descritas a seguir:

- A turma de alunos estava muito agitada e o professor aplicou uma prova surpresa, para conseguir a disciplina.
- As avaliações sempre eram realizadas após o professor encerrar a apresentação de determinados conteúdos.
- As situações de avaliação na modalidade de provas (geralmente, as situações mais formais) provocavam duplo sentimento: tensão antes e durante a sua realização de avaliação e a de alívio, após realizá-la.
- Geralmente você estudava com mais aplicação quando estava às vésperas de uma avaliação. Depois da avaliação, dificilmente você retomava esses conteúdos.
- A sua conduta mais comum, quando recebia um resultado negativo em uma avaliação, era evitar que os colegas ficassem sabendo e, quando era bem sucedido, ao contrário, gostava de exibi-lo.

Com efeito, muitos alunos são capazes de reconhecer ou de ter vivido muitas dessas situações como as descritas acima. Mas, isso não os impedia de temer situações de avaliações associá-las apenas a tensões e fracassos. Em decorrência desses sentimentos, alunos e muitos profissionais acreditam que o ideal seria a escola não realizar nenhum tipo de avaliação. Essa é uma visão ingênua do problema. Estamos constantemente nos avaliando, sendo avaliados, avaliando os outros. Avaliar é uma atividade importante sem a qual não é possível ensinar e aprender. O problema consiste em como fazê-la corretamente. O que é importante para a formação como professor é saber em que consiste uma avaliação, quais são os seus mecanismos e reconhecer as diferentes formas de avaliar os alunos.

2. A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A forma pela qual a avaliação é desenvolvida pelos professores tem repercussões diretas tanto na trajetória do aluno quanto no próprio trabalho dos professores.

Em relação ao aluno, o tipo de avaliação desenvolvida pela escola define a trajetória escolar dos alunos uma vez que as decisões que são tomadas sobre a aprendizagem deles podem levar o aluno a avançar para as etapas seguintes ou a de fracassar, repetindo o ano escolar. O êxito ou o fracasso do aluno não decorrem, apenas, de seu desempenho nas provas ou de outros procedimentos de avaliação mais tradicionais utilizados pelos professores, mas também do mecanismo da avaliação que é implementado no dia a dia da escola. Esses mecanismos podem ser identificados, por exemplo, nos critérios adotados para a enturmação dos alunos (as turmas mais fracas e mais adiantadas), ou na identificação dos aprendizes no conjunto de sua turma (de bom ou de mau aluno). Esses critérios, conseqüentemente, criam representações das capacidades desses alunos e expectativas de aprendizagem que comprometem a trajetória escolar do aluno. Assim, as práticas de avaliação podem criar estigmas e modelar o comportamento de aprendizagem, dos alunos não conseguindo se livrar deles durante toda a sua permanência na escola. Além disso, a avaliação cria um clima de individualismo e de competição entre os alunos, que se torna um efeito secundário da democratização do ensino e uma espécie de reverso do seu êxito.

No que se refere ao trabalho do professor, as práticas de avaliação estão diretamente relacionadas com a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas que ele desenvolve em sua sala de aula. Se a avaliação se orienta pela lógica de apenas verificar aquisições dos alunos, após os conteúdos serem transmitidos, o professor ao avaliar o aluno assume determinadas atitudes como: guiar-se num determinado ritmo, adotar uma progressão inflexível dos conteúdos (prevalecendo hierarquização que desconsidera as diferenças dos níveis de aprendizagem). Dessa forma, todos os alunos precisam demonstrar, ao mesmo tempo, as mesmas aquisições. Nessa perspectiva, somente aqueles alunos que chegam à escola com conhecimento próximo ao que ali será ensinado, serão capazes de corresponder às aprendizagens esperadas e, dessa forma, avançar para a etapa seguinte.

Nesse contexto, o grande desafio dos professores, atualmente ante o modelo tradicional de avaliação, é tornar a avaliação mais formativa. Isso significa desenvolver uma prática de avaliação que contribua, de fato, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os aprendizes (considerando seus diferentes ritmos e níveis de aprendizagens), procurando atingir também metas de formação socialmente previstas para cada etapa da escolarização. Desse modo, espera-se que as crianças aprendam a ler e escrever com autonomia até ao final do segundo ano de escolaridade do ensino fundamental.

Diante dessas novas expectativas estabelecidas para o trabalho escolar, a maioria dos profissionais tem levantado a seguinte questão: de que forma é possível considerar a avaliação escolar como instrumento da aprendizagem dos alunos?

Antes de responder a essa questão, precisamos esclarecer que mudar a concepção de avaliação é uma tarefa difícil. Para que isso ocorra, é preciso mover-se da concepção arraigada de avaliação cuja função predominante é definir metas de desempenho e classificar os alunos. Assim, o reconhecimento da necessidade de uma avaliação mais formativa fez com que, já de início, alguns opusessem, radicalmente, à avaliação formativa e à somativa, como se essas duas propostas não pudessem mais existir conjuntamente nas práticas das escolas. Algumas posições mais radicais defendem que, para o desenvolvimento de uma modalidade de avaliação (formativa) dependeria a negação ou a substituição da outra (somativa), sem considerar, contudo, que se trata de substituir uma prática culturalmente arraigada no cotidiano das escolas.

Muitos estudos têm mostrado que a efetivação de uma mudança desse tipo, necessitaria de uma transformação de categorias de percepção e análise da realidade, pois elas são internalizadas por todos aqueles que se ocupam da educação, não só profissionais, mas também e, principalmente, todos nós socializados nessa concepção, seja em nosso percurso como aluno, seja como profissional da educação. Trata-se, portanto, de mudar não de comportamentos culturalmente constituídos e, por isso, não são passíveis de desaparecer de uma hora para outra do cotidiano das escolas. Assim, no contexto da implantação de reformas educativas, é comum encontrarmos, no interior das escolas, a introdução de novas ações avaliadoras e, ao mesmo tempo, a permanência de velhas condutas e valores¹.

Além disso, a introdução de novas práticas de avaliação com a finalidade de auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos (função formativa) não significa abandonar metas de aprendizagens, não proporcionar aquisições que levem a desempenhos mais autônomos. Por outro lado também os resultados do projeto de formação desenvolvido ao longo do tempo de cada etapa da escolarização (seja ela anual, seja definida em períodos maiores, como propõem os ciclos) serão avaliados. A necessidade de avaliar resultados e desempenhos é uma perspectiva da avaliação somativa que não está ausente das finalidades sociais das práticas escolares. Toda a comunidade escolar cobra isso, pois, quando a escola qualifica os resultados da aprendizagem dos alunos, está reconhecendo um nível individual de domínio das metas que foram estabelecidas para o trabalho.

Por isso, ao investigarmos as práticas de avaliação desenvolvidas pelas escolas, é importante identificar e analisar as ações formativas e somativas que elas desenvolvem e saber se essas ações são objeto de reflexão dos profissionais que as realizam. Nesse sentido, é fundamental considerar que a avaliação formativa é constituída por ações

¹ Ver texto de SILVA, Ceris S. R. Os ciclos e a avaliação escolar. Presença Pedagógica. 2001. A autora aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores de escolas públicas de Belo Horizonte para mudarem a avaliação das escolas, no contexto da implantação dos sistemas de ciclos.

voltadas particularmente para os sujeitos envolvidos no processo pedagógico (professores, alunos e seus familiares), e sua função principal é informar e, ao mesmo tempo, tornar-se referência para a reformulação das práticas desenvolvidas, possibilitando a formação de todos os alunos. Por outro lado, também é necessário averiguarmos a forma pela qual a escola define as metas de aprendizagem de seus alunos e, ao mesmo tempo, se ela cria condições e meios adequados para alcançá-las. Isso significa que devemos verificar se os instrumentos de avaliação utilizados pela escola têm apresentado os resultados esperados. Provavelmente, encontraremos, no interior das escolas, práticas de avaliação com finalidades distintas. O que demonstra que a escola busca promover ações formativas, não desconsiderando a importância de avaliar os produtos de aprendizagem.

2.1 COMO RECONHECER AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS NAS ESCOLAS

A partir dos movimentos de renovação da avaliação introduzidos nessa última década nas escolas, podemos dizer que as práticas de avaliação evoluíram em alguns aspectos importantes, sobretudo, no que se refere à tentativa de abandono da severidade que lhes era atribuída no sistema seriado. Nesse sentido, é cada vez mais comum ouvirmos relatos de educadores, evidenciando a diminuição do caráter punitivo dado ao desempenho dos alunos, o que sempre gerou uma relação tensa e angustiante na escola. Também cada vez mais comuns são os relatos de mudanças nas ações pedagógicas, notadamente em termos de substituição dos procedimentos formais (como a prova, principalmente) por outros instrumentos que possibilitam maior participação dos alunos, como, por exemplo, os trabalhos em grupo, os portfólios, entre outros.

Outro dado interessante nesse sentido, é a ocorrência frequente da substituição dos sistemas de registro dos resultados da aprendizagem - expresso anteriormente por critérios de medidas, como as notas -, por outras formas de interpretação mais descritivas, centradas nos aspectos do processo de aprendizagem dos alunos.

Contudo, os professores também relatam que esse processo de mudanças é mediado por conflitos e impasses que têm gerado importantes questões como: quais são os instrumentos mais adequados para o levantamento de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos? Como interpretar os erros dos alunos e, ao mesmo tempo, definir as intervenções didáticas que os levem a superar o estágio de aprendizagem em que se encontram? Como trabalhar com grupos heterogêneos em sala de aula de modo que todos atinjam as metas de aprendizagem previstas?

Todas essas questões nos permitem concluir que as mudanças implementadas no processo de avaliação das escolas têm avançado em alguns aspectos e surtido impasses em outros. Por isso, devemos agir com cautela quando investigamos as práticas escolares não perdendo de vista o principal propósito deste estudo: identificar e compreender como essas práticas são desenvolvidas. Apresentamos, a seguir, um texto complementar para reflexão de alguns aspectos desse processo de mudança da avaliação.

Atividade 3

a) Leia o texto abaixo e responda às questões apresentadas a seguir.

Charles Hadji é um importante estudioso francês na área da avaliação escolar e defensor da implantação de uma prática de avaliação formativa como modelo que se inscreve na continuidade e na dinâmica de uma ação pedagógica facilitadora das aprendizagens. O autor deu uma entrevista no portal www.aprendiz.org.br justificando a valorização do modelo de avaliação "formativa", voltada para o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, por conseqüência, para a melhoria da aprendizagem. *Na entrevista explica que na França, esse tema da avaliação começa a preocupar os professores inovadores, que pesquisam todos os meios para facilitar o êxito dos alunos. Mas esse movimento em nome da avaliação a serviço da aprendizagem encontra uma grande resistência em outros professores. Estes professores acreditam que não há nada para mudar e que as coisas estão bem como estão. Eles pensam que a única função da escola é difundir conhecimentos, permitir que os alunos se apropriem do saber, sem se preocupar com outras coisas, como a socialização educativa. Para eles, os alunos que não são capazes de se aproveitar desses conhecimentos não têm espaço na escola.*

Analisando essas posições pessimistas dos professores, Hadji argumenta que as escolas enfrentam dificuldades para mudar a avaliação tradicional para esse novo modelo, pois para conseguir desenvolver novas práticas de avaliação, precisam superar três grandes desafios. Vejamos, a seguir, quais são eles e que perspectivas são apresentadas pelo autor para a sua superação.

1. A existência de representações inibidoras, visto que inadequadas.

Os inúmeros trabalhos experimentais apenas confirmaram o que a observação do funcionamento da atividade avaliativa, particularmente no caso dos exames, já havia estabelecido de forma incisiva: a falta de confiabilidade das notas é um fato marcante no âmbito escolar. Os examinadores não corrigem da mesma forma. As mesmas provas são avaliadas de modo diferente por corretores diferentes, com variações às vezes impressionantes. Para um mesmo examinador, as notas variam no tempo. Os parâmetros não são uma garantia e não resolvem nada. (...) Pode-se concluir que a avaliação não se tornará mais segura tentando, por meios técnicos, entre eles, a multicorreção, aproximar-se da "nota verdadeira" de uma produção do aluno, mas, ao contrário, livrando-se do mito da nota verdadeira: "a busca de um nível de desempenho 'verdadeiro' parece um empreendimento desprovido de sentido" (Cardinet, 1989).

Devemos pensar, então, que as coisas funcionarão melhor substituindo-se as notas por letras ou apreciações? A mera passagem das cifras às letras não muda nada fundamentalmente. E as apreciações escritas só têm interesse se oferecem informações confiáveis. **Em suma, adotando um procedimento que vai da especificação de critérios à busca de indicadores. Somente essa coerência no procedimento (das intenções às ferramentas) pode tornar a avaliação mais objetiva.** É preciso compreender e admitir tal fato para avançar no sentido de uma avaliação mais formativa.

2. A falta de referencial interpretativo adequado.

Este é um segundo grande obstáculo. Allal (1979) mostrou a importância da fase de interpretação das informações recolhidas, interpretação esta que permite operar um diagnóstico das dificuldades eventualmente encontradas pelos alunos, tendo em vista adaptar as atividades de ensino-aprendizagem. Portanto, para conduzir de forma correta o conjunto do que será assim uma sequência formativa (levantamento de informações/diagnóstico individualizado/ajuste da ação), é necessário dispor de um quadro teórico que oriente a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem. Esse referencial teórico, especifica Allal, deveria levar em conta múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens e das interações no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não obstante o progresso da psicologia cognitiva, de um lado, e das didáticas, de outro, ainda não se dispõe de um quadro de referência exaustivo, embora os quadros conceituais existentes já permitam orientar, de maneira bastante efetiva, a ação pedagógica. Além disso, não se trata de conhecer por conhecer, de interpretar para saber, mas de compreender para agir. Mais uma vez, a vontade de ser útil é que é essencial.

3. O medo ou a inércia dos professores.

Pode-se afirmar que o entusiasmo e a vontade de agir dos professores poderão contribuir muito para fazer com que a avaliação formativa passe do estatuto de esperança quimérica ao de perspectiva realista: a perspectiva de uma avaliação que, sem esquecer nem negar que está necessariamente a serviço da sociedade (sob a forma de avaliação somativa certificadora), daria mais peso, interesse e tempo à sua função de assistência à aprendizagem (sob a forma de avaliação formativa).

Após a leitura do texto do autor Charles Hadji, procure refletir sobre os seguintes aspectos:

- 1- O que o autor do texto acima pensa sobre a substituição das notas pelos conceitos? Você concorda com ele? Justifique sua resposta.
- 2- Explique o que o autor chama de “falta de referencial interpretativo adequado” para analisar os desempenhos dos alunos.
- 3- Os professores de seu curso de formação utilizam as provas como instrumento de avaliação? Em caso positivo, procure saber quais são os critérios de correção utilizados por eles. Compare esses critérios e identifique as semelhanças e as diferenças de conduta adotadas por eles em termos de avaliação.

2.2 A DEFINIÇÃO DE METAS NO PLANEJAMENTO COMO PARÂMETRO DA AVALIAÇÃO

Sabemos que a definição de metas no planejamento funciona como um parâmetro que orienta o trabalho do professor: quanto ao que precisa ensinar aos seus alunos, de que ponto deve partir para ensinar o que pretende, e em quanto tempo pretende alcançar esses objetivos. Nesse sentido, a definição de metas torna-se um princípio organizativo de seu trabalho, por meio do qual um professor julga a distância entre as aquisições dos alunos em relação às novas aquisições. É fácil compreender, aqui, que o julgamento da

distância em relação a um modelo-meta será mais esclarecedor para um aluno que a constatação de sua distância em relação aos outros colegas. Por isso, ao investigar as práticas de avaliação das escolas, aconselhamos aos alunos desconfiar de uma avaliação cuja única preocupação seja comparar e classificar os alunos. O professor que define o perfil de seu grupo de alunos, identificando-os como bons e maus alunos ou aqueles que têm chances de sucesso e aqueles que, certamente, fracassarão utiliza, apenas, parâmetros classificatórios que em nada modificam a condição dos alunos. Com isso, queremos afirmar que avaliação não-comparativa é a mais adequada para ajudar os alunos a aprender.

Por outro lado, deve ficar claro que a definição de metas para a aprendizagem não deve ser compreendida no seu sentido normativo (técnico), ou seja, com a finalidade de criar classificações e julgamentos entre os alunos. É necessário investigar se os procedimentos utilizados pelo professor são criteriosos, se avaliam a evolução da aprendizagem individual do aluno em relação ao seu próprio percurso. Para saber se o professor trabalha guiado por essa outra lógica, sugerimos perguntas como: como foi que seus alunos chegaram à escola no início do ano letivo? Quais eram as suas aquisições, por exemplo, sobre a leitura e a escrita? Como foi que você fez o levantamento dessas aquisições? Em que aspectos os alunos avançaram em sua aprendizagem? O que você fez e está fazendo para que eles progridam? Quais são suas expectativas para eles até o final do ano letivo?

Se os professores entrevistados, ao contrário de julgar o desempenho dos alunos, apresentarem exemplo de aquisições de aprendizagem deles e relacioná-las ao trabalho por ele desenvolvido, certamente a avaliação é guiada por uma lógica não-comparativa.

Além disso, quando o professor define metas para a aprendizagem de seus alunos, ele, necessariamente, estabelece modelos, ou seja, define quais são as aquisições desejadas e consideradas ideais para cada etapa da formação dos alunos. Por exemplo, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, toda escola precisa ter, como metas, o domínio das habilidades de leitura e escrita pelos alunos. Tal domínio pode girar em torno da definição de quais tipos de textos eles devem ser capazes de ler e escrever com autonomia. Nesse sentido, desenvolver a avaliação formativa também significa definir algumas regras normativas, uma vez que toda prática precisa alcançar certos objetivos e resultados. Sem a definição de metas, o trabalho do professor pode ser realizado ao acaso, sem adotar uma progressão adequada, esquecendo que a escolaridade é realizada em tempos prédefinidos que exigem a regulação constante das atividades e metodologias para que se possam alcançar os fins previstos.

Finalmente, a avaliação assume a dimensão formativa quando as metas são socializadas entre os alunos e seus familiares. Quando o professor deixa claro quais são seus objetivos, os critérios adotados, os procedimentos que utiliza e por quais indicadores se orienta, ele está contribuindo para tornar a avaliação um instrumento mais útil para os alunos. Por todas essas razões, a mudança das práticas de avaliação das escolas não pode ser resultado de modismo ou imposições de políticas educacionais, mas o da organização do trabalho da escola e da vontade e formação do professor.

2.3 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NA SALA DE AULA

As escolas têm proposto várias alternativas para substituir o modelo de avaliação somativa, o que nos permite afirmar que procedimentos da avaliação formativa vêm ocupando espaço cada vez maior, nas práticas dos professores. Contudo, o mais comum nas escolas é a convivência de procedimentos pertencentes a esses dois modelos de avaliação. Em algumas escolas, por exemplo, as provas (e o uso de notas) ainda são utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos ao final das etapas previstas no planejamento anual. Mas os professores também utilizam as informações obtidas por meio da análise do desempenho dos alunos nessas provas, para criarem novas estratégias de agrupamento e reorientação de aprendizagens.

Afinal queremos chamar a atenção para a investigação das práticas de avaliação adotadas nas escolas. Provavelmente, repetimos, encontraremos a convivência de várias práticas no cotidiano escolar; o importante, porém, é saber identificá-las e, então verificar se elas contribuem ou não para o desenvolvimento dos alunos. Para auxiliar essa investigação, apresentaremos, a seguir, algumas características da prática de avaliação formativa, definidas por Hadji (2002) que poderão ser reconhecidas no trabalho desenvolvido na escola.

Assim sendo, a prática de avaliação formativa é levantar informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Para exercer essa função, é necessário utilizar sistemas abertos de avaliação (observações, testes cognitivos, atividades de diagnóstico), a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo. Um dos procedimentos utilizados para o levantamento de informações é o diagnóstico. Trata-se de coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno, tendo em vista objetivos e conteúdos que pretendemos avaliar, em relação a determinado objeto de conhecimento.

Outra função importante da avaliação formativa, baseada nas informações coletadas sobre a aprendizagem, é *informar ao aluno*, de forma descritiva, o patamar de suas aprendizagens consolidadas, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seu progresso. Nesse sentido, a avaliação formativa desejável é um retorno de informação multidirecional, dirigida ao aluno, ao invés de referir-se ao aluno (HADJI, 2002). Tal avaliação não pressupõe julgamento de valor, nem escala de valor.

É com o apoio das informações coletadas sobre a aprendizagem dos alunos que a avaliação formativa cumpre a sua terceira função: ajudar os alunos, esclarecendo-os e orientando-os sobre as formas mais adequadas de estudo para aquisição do conhecimento proposto no seu processo de aprendizagem. Esse é o momento de o professor definir ações e estratégias que possibilitem ao aluno tomar consciência das dificuldades que encontra, a reconhecer e corrigir, ele próprio, seus erros. Ao mesmo tempo, esse procedimento esclarece ao professor/avaliador os efeitos reais, em termos de aprendizagem, de sua ação de ensino.

Ao procurar informar o aluno (trabalho de aprendizagem) e, ao mesmo tempo, ajudá-lo (estratégias de ensino), cabe aos profissionais envolvidos com a formação das turmas de alunos definirem, de forma coletiva, ações corretivas, seja no âmbito da própria sala de aula, seja em espaços e horários paralelos. Essas ações devem ser planejadas e precisam considerar os níveis de aprendizagem de cada aluno, suas necessidades e dificuldades. Também é importante prever diferentes formas de agrupamento dos alunos, devendo ser organizadas com o objetivo de ajustar as atividades às possibilidades de realização, seja de forma autônoma (realizada pelo próprio aluno) ou seja com a ajuda do professor (ou de um colega em nível mais avançado). Desse modo, querer uma avaliação mais formativa significa querer que a avaliação integre ativamente o processo de formação no qual se inscreve.

2.4 ALGUMAS ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

A ampliação do tempo escolar destinado a cada etapa da escolarização, seja ele traduzido em ciclo, seja em um segmento composto por séries, não pode ocultar o tempo das aprendizagens dos alunos. Esse tempo deve ser traduzido, de forma observável, em metas e objetivos que precisam ser consolidados ao final do processo. Por isso, exige monitoramento constante.

Nessa direção, alguns encaminhamentos propostos² pelas escolas, por exemplo, definição de diferentes formas de reagrupamentos dos alunos, atendimento individualizado aos alunos que necessitam de ajuda, etc. O reconhecimento desses procedimentos no interior das escolas fornecerá alguns indicadores importantes a respeito da atitude dos educadores com relação a seu trabalho e construção de recursos para promover a aprendizagem dos alunos, conforme apresentados abaixo:

- reagrupamento dos alunos na própria classe, em horários específicos, para a realização de atividades monitoradas pelo (a) professor (a), em certos grupos, enquanto outros realizam atividades com maior nível de autonomia;
- reagrupamento de alunos em dias e horários previamente combinados, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de atividades diferenciadas, acompanhadas ou monitoradas por professores (as) diferentes;
- reagrupamento de alunos para atendimento em tempo integral, levando-se em consideração o planejamento da escola e os recursos oferecidos pelo sistema ou pela rede de ensino pertinente. Tais atendimentos se revestem de maior significado para as crianças de pouco acesso aos recursos da cultura escrita e do lazer, possibilitando-lhes a ampliação de vivências lúdicas, recreativas, esportivas e artísticas além do acesso a práticas ampliadas de letramento;
- atendimento a necessidades específicas apresentadas pelos alunos por meio de parcerias, trabalhos de voluntários e projetos pertinentes a cada rede ou comunidade escolar;

² CEALE, 2005.

- atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas. Deve-se garantir, entretanto, que tais alunos não fiquem isolados de suas turmas de origem e que retornem a suas atividades coletivas e cotidianas.

Advertimos, porém, que nem sempre todos esses aspectos da avaliação formativa poderão ser identificados no dia a dia da sala de aula ou no conjunto das ações desenvolvidas pela escola. Talvez os professores manifestem a intenção de realizar alguns desses procedimentos, mas encontram limites na organização do trabalho na escola e/ou decorrentes de sua própria formação. Em relação à organização do trabalho, é fundamental o envolvimento coletivo dos profissionais, com o objetivo de propor soluções criativas que devem ser constantemente analisadas e reajustadas de acordo com as necessidades dos alunos.

Quanto à formação dos profissionais da escola, ressaltamos: é necessário ao professor possuir bom domínio da área de conhecimento que é objeto de ensino. Isso é importante para que saiba interpretar, adequadamente, os erros e as produções de seus alunos podendo então, propor estratégias eficazes para que os alunos alcancem os níveis de conhecimentos esperados. Por isso, é difícil para uma escola praticar uma avaliação formativa que englobe todas as funções que foram descritas anteriormente. Por conseguinte, é necessário investigar quais são as mudanças da prática de avaliação já introduzidas na instituição em estudo, e, ao mesmo tempo, procurar compreender as justificativas e argumentos apresentados pelo corpo docente sobre o processo de avaliação adotado.

2.5 PRÁTICA ORIENTADA 1

Observação da sala de aula

Caracterizando as práticas de avaliação do professor

Avaliar a aprendizagem do aluno, na perspectiva descrita acima, implica, também, a avaliação das práticas de ensino e das instituições responsáveis por esse ensino. Em outros termos: quando identificamos problemas na aprendizagem dos alunos, devemos buscar, também, problemas que talvez ocorram nas práticas de ensino. Afinal, a prática pedagógica planejada e realizada deve ser permanentemente avaliada.

Essa primeira atividade tem como objetivo identificar e analisar algumas situações de avaliação presentes no dia a dia da sala de aula. Para orientar esse trabalho de investigação, apresentamos, a seguir, algumas questões que poderão guiar suas reflexões:

- Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelo aluno no período a que se refere a avaliação?
- O (a) professor (a) propiciou variedades de recursos, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades no interior da turma?

- O (a) professor (a) ofereceu suficientes oportunidades de revisão e reelaboração das produções dos alunos, por meio de sua intervenção, com trocas recíprocas ou autoavaliações dos alunos?

Quais alunos não tiveram oportunidade de participar dessas atividades ou não chegaram a consolidar e avançar os conhecimentos e capacidades esperados para essa etapa? Foram propiciadas a tais alunos outras possibilidades de recomposição de seu processo de aprendizagem?

3. OS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

As propostas de avaliação apresentadas na última seção sinalizaram algumas alternativas para resolver o problema dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem necessitando de ajuda para atingir as metas colocadas pela escola. Sabemos que uma das alternativas mais valorizadas e incorporadas pelos educadores perante a tais dificuldades, tem sido o reagrupamento de alunos. Trata-se de uma importante estratégia de organização do trabalho pedagógico.

Todavia, uma das grandes dificuldades dessa estratégia está no estabelecimento de critérios para tais reagrupamentos. É possível que tal problema tenha origem na diversidade de aspectos a serem considerados no momento da constituição dos grupos de trabalho em sala de aula ou fora dela. De fato, antes de definir o critério de organização do trabalho e da aprendizagem dos alunos, o professor precisa examinar e equacionar questões básicas e complementares como: **quem** deve/precisa/pode trabalhar com quem, o **que** deverá ser trabalhado com e pelo grupo? **Como** os alunos trabalharão juntos? Qual o tipo de atividade mais apropriada para cada grupo?

Decisões dessa natureza envolverão, pois, tanto o professor como a coordenação do ciclo, devendo considerar critérios de avaliação anteriormente discutidos, sujeitos à contínua reavaliação pelos profissionais da escola. Portanto, ressaltamos: todos esses profissionais são responsáveis pela realização dessa tarefa. Nessa medida, de forma implícita, devem evitar que grupos de trabalho em sala de aula sejam formados unicamente pela livre escolha dos alunos. Os problemas decorrentes da utilização exclusiva de critérios mais espontâneos superam o número de vantagens que eles apresentam. Por exemplo, alunos que nunca são escolhidos podem precisar de atendimento dos grupos formados. Nesse caso, precisam ser encaixados pelo professor. Há crianças também que, independentemente da situação, desejam trabalhar sempre com certos colegas da turma, mas esse sentimento nem sempre é recíproco. Outros exemplos poderiam ser dados nesse sentido, mas o que nos parece importante é indagar como se sentirão as crianças que se percebem sobrando ou que não são correspondidas em suas escolhas.

3.1 CRITÉRIOS ORIENTADORES DE AGRUPAMENTOS E REAGRUPAMENTOS DE ALUNOS

a) Intervenção do professor

A intervenção do professor na constituição dos grupos é imprescindível para que os alunos aprendam a entender a importância de observar outros critérios, além da escolha por afinidades ou simpatias. Aprendizagens mais significativas como trabalhar com diferentes colegas, em diferentes níveis de capacidades; contribuir com quem tem dificuldade; receber ajuda de outro, que é mais experiente; trocar ideias e entender diferentes pontos de vista são razões a serem discutidas com os alunos como base dessa diversidade nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Isso não significa que a

composição de grupos, segundo a escolha dos alunos, não seja mais utilizada, mas sim que seja feita esporadicamente. Ademais esse tipo de agrupamento poderá ser empregado para avaliarmos como evoluíram as relações internas do grupo.

Outra dimensão importante do papel do professor, na perspectiva do trabalho coletivo, consiste na adequada orientação sobre as formas de participação esperadas de cada membro do grupo. Não podemos perder de vista que o principal objetivo dos reagrupamentos é propor atividades conjuntas e alternativas que possibilitem aos alunos a superação das dificuldades diagnosticadas. Portanto, para que esse trabalho seja produtivo, é necessário que o professor procure, entre outros: a) superar o nível da conversa apenas informal sobre conteúdos e temas e introduza um contexto de troca de pontos de vista, experiências e explicitação de argumentos e formas de raciocínio; b) utilizar procedimentos que levem em conta o planejamento e o efetivo desenvolvimento de situações propostas; c) estimular a consulta a diferentes informações e materiais didáticos presentes na sala de aula ou em outros espaços; d) avaliar as respostas e as produções dos alunos, propondo permanente revisão e reelaboração delas.

b) Definição do número de participantes em cada grupo

Para definir o número de alunos em um grupo devemos levar em conta que, em um grupo muito numeroso, a tarefa acaba se tornando responsabilidade de apenas dois ou três deles. É difícil aos alunos coordenar a organização dos trabalhos em um processo de produção de texto, por exemplo, ou na realização de uma pesquisa. Por isso, aconselhamos que o professor trabalhe com grupos menores – duplas, trios ou, no máximo, quatro alunos, dependendo da atividade proposta. Para grupos organizados por dificuldades os quais receberão acompanhamento mais próximo, de forma paralela ou em horários alternativos, o ideal é que esse número não ultrapassasse uma dezena de alunos. Ao lado desse critério, é importante que se observe a rotatividade em diferentes grupos, para evitar a cristalização de relações, de formas de trabalho e, sobretudo, de discriminações de colegas com maiores dificuldades no processo.

c) Os critérios de seleção dos participantes do grupo

Os critérios utilizados para selecionar os elementos de cada grupo devem ser flexíveis e variados. O professor deverá assumir uma atitude exploratória e de observação em torno de diferentes possibilidades. Segundo o nível de dificuldade da tarefa a ser desenvolvida, em algumas ocasiões, o professor deverá agrupar os alunos por similaridade de possibilidades; em outras, poderá reunir heterogeneidades extremas; em outras, poderá adotar o critério de proximidades relativas, como sugere Nemirovsky (2002, p. 55). Para identificação dessas possibilidades, o professor precisa levar em conta as capacidades adquiridas por seus alunos e, ainda as que serão desenvolvidas.

Por exemplo, em se tratando de introdução de certo conteúdo ou atividade referente à cultura escrita e ao *sistema de escrita alfabético* (modos de circulação, usos e funções da escrita, exploração da natureza alfabética da escrita ou dos tipos de letras, entre outros), podem ser constituídos grupos mais heterogêneos quanto a conhecimentos prévios e capacidades já consolidadas. No entanto, o professor pretende trabalhar e explorar

efetivamente, certos aspectos dessas aprendizagens, utilizando os próprios colegas como mediadores, o controle das discrepâncias de níveis de conhecimento e a busca de proximidades relativas seriam mais significativos. Assim, por exemplo, se uma criança já possui a noção conceitual de que a escrita é um sistema de representação de natureza alfabética e outro colega ainda não consegue distinguir os símbolos usados em diferentes sistemas de representação – patamar que tem sido designado como pré-silábico –, provavelmente a primeira criança exerceria maior controle da atividade demandada pela professora e tentaria impor seus esquemas de produção de escrita, reservando ao colega o papel de mero espectador.

Por outro lado, se o objetivo da tarefa proposta for consolidar certas capacidades, como produzir textos de um determinado gênero, para circulação com finalidade específica no contexto escolar ou fora dele, também poderá ser válido constituir duplas ou trios com capacidades similares, até mesmo para propiciar diversidade de produções, avanços em hipóteses propostas e possibilidades de trocas e revisões entre grupos.

Com base em avaliações abrangentes e articuladas, os reagrupamentos poderão adquirir uma configuração mais dinâmica e os projetos de apoio ou avanço às aprendizagens dos alunos poderão assumir uma formulação mais consistente. Essa consistência dependerá, em síntese, de alguns encaminhamentos decisivos, como:

- Aprimoramento das práticas coletivas de reflexão em torno de intervenções apontadas pelos diagnósticos para resolução de problemas na aprendizagem e no ensino, ao longo do ciclo, privilegiando: i) propostas curriculares e procedimentos compatíveis com as progressivas capacidades dos alunos; ii) alternativas metodológicas flexíveis e processos criteriosos de escolha de materiais didáticos qualificados; iii) práticas avalidoras compatíveis com a progressão contínua; e iv) ampliação de canais interativos com a comunidade escolar;
- Atenção diferenciada a grupos reduzidos e rotativos de alunos, intencionalmente organizados por nível de dificuldade e com garantia de sua reinserção simultânea nas atividades coletivas e cotidianas da classe;
- Articulação com políticas públicas mais amplas que procuram implementar programas com foco no *Aluno de tempo integral* ou em um *Segundo tempo*, destinado à vida escolar das crianças de camadas populares. Esses programas poderão oferecer novas bases para intervenções e reagrupamentos, possibilitando a ampliação de vivências recreativas ou lúdicas dessas crianças, a imersão delas na cultura escrita, e acesso qualificado à sistematização de conhecimentos e capacidades pertinentes à alfabetização e ao letramento.

3.2 PRÁTICA ORIENTADA 2

Entrevista

Traçando o perfil das práticas de avaliação da escola

Procure entrevistar alguns profissionais da escola com o objetivo de levantar informações sobre a avaliação do trabalho coletivo da escola e do projeto por ela proposto. Para isso, sugerimos, abaixo, algumas questões relativas ao trabalho da escola que poderão ajudá-lo nessa atividade. Por exemplo:

- A escola estabelece procedimentos e mecanismos de avaliação dos fracassos evidenciados ao longo do processo e do trabalho realizado em torno da alfabetização?
- Há proposição de conselhos (de série ou de ciclo)? Quais são os segmentos da comunidade escolar representados nesses conselhos? As progressões e dificuldades dos alunos são objeto de reflexão nessas instâncias?
- As decisões relativas a possíveis reagrupamentos de alunos são discutidas coletivamente entre os professores?
- A escola propicia recursos e oportunidades a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais são os programas atualmente oferecidos para essa finalidade?

Há, na escola alguma proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais? Ela avalia os recursos disponíveis para atender às dificuldades daí derivadas? Investe na preparação de seus profissionais para atuação nessa área?

Após o levantamento dessas informações e da análise referente a essa unidade de estudo (e sugestões de leitura complementar), procure registrar, no seu portfólio, uma síntese sobre o perfil da prática de avaliação da escola.

Atenção: para a organização dessa síntese final, é preciso refletir sobre todas as perguntas apresentadas anteriormente. Pense: as respostas dos profissionais da escola dão indicações sobre as práticas de avaliação desenvolvidas? Como esse texto pode auxiliá-lo a caracterizar essas práticas?

4. O QUE FAZ A ESCOLA COM OS RESULTADOS DOS ALUNOS? REPROVAÇÃO? PROMOÇÃO AUTOMÁTICA? PROGRESSÃO CONTINUADA?

Reprovação, promoção automática, progressão continuada, são termos básicos da discussão deste tópico. Nesse sentido, algumas questões orientarão nossa reflexão, como: qual deve ser a atitude da escola com relação aos alunos que, ao final do ano letivo, não conseguiram atingir as metas de aprendizagens propostas? Devem ser reprovados ou não?

Quais os índices de fracasso dos alunos nos primeiros anos de escolaridade? Em que áreas de conhecimento as crianças apresentam mais dificuldades no primeiro ano do ensino fundamental?

Discuta, se puder, com seus colegas de curso a sua opinião para a primeira questão. Se não tiver conseguido responder a segunda questão, visite o site <<http://www.inep.gov.br/>> que encontrará algumas informações importantes.

4.1 O QUADRO DO FRACASSO ESCOLAR NO PAÍS

Na tópico anterior, refletimos sobre as práticas da avaliação realizadas na escola, tendo como foco as ações que precisam ser desenvolvidas para que os alunos obtenham sucesso em sua aprendizagem. Vimos, também, que as estratégias de avaliação consideradas pelos estudiosos como as mais adequadas são as do tipo formativas, contudo implementá-las não é uma tarefa simples e fácil, embora necessária. No presente estudo, refletiremos sobre as estratégias da avaliação criadas pelas escolas para resolverem os problemas dos alunos que não conseguem, ao final do ano letivo, atingir as metas de aprendizagem propostas pela escola. Isso significa que refletiremos sobre a situação dos alunos que fracassam e analisaremos as soluções propostas pelas escolas para resolver esse problema. Mas, antes, analisaremos alguns dados sobre o fracasso escolar no país, para dimensionar melhor quais são os problemas que precisam ser enfrentados.

Taxa de Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental e Médio – Brasil

2001	Fundamental	39,1%
2002	Fundamental	36,6%
2003	Fundamental	33,9%
2001	Médio	53,3%
2002	Médio	51,1%
2003	Médio	49,3%

Fonte: MEC/Inep.

Com efeito, os dados relativos à educação no país revelam ainda um quadro preocupante. O número de alunos que fracassam é enorme, daí a defasagem entre idade e escolaridade nas escolas brasileiras. Essa situação tem mobilizado o debate nacional sobre a avaliação dos alunos nas escolas: o Brasil tem cerca de 27,5 milhões de habitantes entre 7 e 14 anos, mas registra 34,7 milhões de matriculados no Ensino Fundamental, segundo dados do Censo Escolar de 2003. Os dados são mais significativos quando analisamos a faixa dos jovens acima dos 15 anos de idade que estudam em séries não compatíveis com a sua idade.

A principal causa dessa distorção é a reprovação no sistema seriado que, além de causar sérios problemas no processo de aprendizagem, é apontada como principal causa da evasão dos alunos da escola. A ampliação do número de vagas ofertadas nas escolas do país e o controle exercido por diversos órgãos da sociedade para ingresso e permanência das crianças na escola têm surtido efeitos positivos na universalização das matrículas no Ensino Fundamental³. Os estudos sobre os efeitos do sistema de reprovação de alunos, ao analisarem suas trajetórias defendem sua extinção desse sistema, argumentando que os alunos repetentes têm desempenho cada vez pior. A reprovação passa a ser sinônimo de repetição dos mesmos conteúdos e das mesmas atividades e metodologias, bem como de convívio com crianças mais novas, o que gera conflitos de interesse e aprendizagem. Além, é claro, dos efeitos de discriminação e preconceito. Por outro lado, esses mesmos estudos revelam que ter muitas reprovações não significa a obtenção de resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Todavia, os estudos sobre o fracasso escolar, realizados nas décadas anteriores, apontaram a criança (handcap cultural) e a família (a sua condição social) como causas do fracasso. E, então, o fracasso escolar passa a ser de responsabilidade da escola e da prática pedagógica que desenvolve, principalmente, da sua incapacidade de atender às diferenças socioculturais e cognitivas dos alunos. É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Base (LDB), publicada em 1996, abre importantes prerrogativas para a implantação de reformas nos sistemas de ensino, visando a combater esse quadro do fracasso escolar. A LDB, especificamente no artigo 23, possibilita a todas as secretarias de educação do país definirem, com autonomia, o funcionamento de suas redes de ensino, optando pelas mais diversas formas de organização: séries anuais, ciclos com diferentes durações, períodos semestrais, grupos não seriados, entre outros. Em 2008, com criação do Ideb⁴, ressurge a questão da distorção idade-série. A partir da nova política de distribuição de recursos, estados e municípios recuperam a ideia das Classes de Aceleração para combater os problemas do fracasso escolar.

Procurando encontrar soluções para esses problemas, as reformas educacionais implantadas no país, nas últimas décadas, têm procurado reorganizar a estrutura dos sistemas de ensino e propondo novos critérios para o desenvolvimento da escolaridade dos alunos.

³ A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), em 1996, contribuiu para a ampliação da oferta de vagas em todas as redes públicas de ensino do país, pois as administrações passam a receber recursos de acordo com o número de matrículas de crianças nas escolas.

⁴ Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

4.2 REPROVAR OU PROMOVER OS ALUNOS? QUAL É A MELHOR SOLUÇÃO?

Na Rede Pública de Minas Gerais, o sistema de ciclos, implantado em 2003, ocorreu de forma gradual, sendo implantado primeiro o Ciclo Inicial, para as crianças de seis, sete e oito anos. Os eixos dessa nova organização são os processos de alfabetização e letramento que foram apresentados em uma coleção de fascículos que definiu as metas de ensino da língua escrita a serem alcançadas pelas escolas, ao longo de cada etapa do ciclo de alfabetização.

Promoção automática, progressão continuada e projetos de aceleração são termos novos que passam a aparecer no vocabulário dos profissionais das escolas do país.

A promoção automática é uma experiência mais antiga já aplicada nas redes públicas de ensino do Paraná, Minas Gerais e São Paulo, na década de 80 do século XX com a implantação do Ciclo Básico da Alfabetização. Nessa proposta, as crianças, em fase inicial do processo de alfabetização, eram promovidas automaticamente do primeiro para o segundo ano de escolaridade. A permanência dos resultados negativos no processo de alfabetização dos alunos contribuiu para o acirramento

das críticas a esse modelo, passando a acusá-lo de uma estratégia de avanço na escolaridade que não levava em conta a avaliação da aprendizagem.

Na década de 1990, as reformas educacionais que implantaram os ciclos adotaram a expressão progressão continuada. A diferença do modelo anterior é que, com os ciclos, o aluno passava a ter tempo maior do que o da seriação (um ano letivo) para aprender e, quando necessário, recebia ações de monitoramento diferenciadas em seu processo de aprendizagem, desse modo, ele avançava para a etapa seguinte, sem precisar repetir aquela etapa da escolaridade.

O município de Belo Horizonte implantou o sistema de ciclos com o projeto político denominado Escola Plural. Esse projeto propôs mudanças importantes no trabalho pedagógico das escolas, tais como: a duração de três anos para os ciclos, a enturmação dos alunos por idade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos planejados a partir dos interesses e expectativas.

Dessa forma, a proposta da escola em ciclos inova ao apresentar outra organização do tempo nas escolas e das práticas dos professores. Os ciclos, como o próprio nome sugere, estão relacionados com a ideia do tempo de formação dos alunos, consolidando as características que são próprias de cada faixa de idade. Assim, o primeiro ciclo - período característico da infância - atende aos alunos que estão na faixa etária de 7 e 8 anos; o segundo ciclo - período da pré-adolescência - estão os alunos na faixa de idade de 9 a 12 anos; os adolescentes com idades entre 12 e 15 anos compõem o terceiro ciclo. A definição sobre a duração de cada uma dessas faixas de idade, ou ciclos, pode variar em cada rede de ensino, sendo possível encontrar ciclos de dois ou três anos de duração.

Em Minas Gerais, duas experiências de implantação dos ciclos (a da Rede Municipal de Belo Horizonte, em 1995, e da Rede Estadual de Ensino, em 2003) destacam-se, nacionalmente por terem seus projetos em vigor até a data atual.

Embora os dois programas educacionais de Minas Gerais elejam focos curriculares distintos, ambos abordam o tema da avaliação e da progressão dos alunos durante e após cada ciclo. Consequentemente, passam a enfrentar, como todas as outras redes de ensino do país, os desafios para conciliar o avanço na escolaridade com a aprendizagem dos alunos.

Juntamente com a implantação dos sistemas de ciclos, outras estratégias foram criadas para resolver os problemas de distorção idade e ano de escolaridade. Destacam-se, por exemplo, os projetos de aceleração, que consistem em agrupar os alunos em turmas especiais por um ano. No final, os alunos podem avançar uma ou mais etapas (cada rede de ensino adota um critério). Contudo, ainda não sabemos o que acontecerá com esses alunos mais à frente na sua trajetória escolar. Algumas secretarias de educação têm procurado monitorar os egressos dos programas de aceleração para impedir uma nova retenção, mais adiante, no seu processo escolar, mas não dispomos de dados contundentes sobre a trajetória e o desempenho desses alunos.

Além dos programas de aceleração, outro desafio ante o fracasso escolar envolve a implantação dos ciclos em alguns sistemas de ensino. Muitas escolas enfrentam problemas para definir os critérios com os quais devem avaliar o desenvolvimento dos alunos dentro das etapas previstas no próprio ciclo e para desenvolver estratégias de acompanhamento deles de modo a alcançarem, em curto prazo, as metas previstas para a sua aprendizagem. O grande desafio ainda gira em torno do planejamento de intervenções didáticas (atividades, metodologias, materiais, formas de agrupamentos etc) adequadas e do envolvimento coletivo dos profissionais em busca de soluções que superem, em curto prazo, as dificuldades de aprendizagem apresentadas. Isso significa que a escola ainda não consegue desenvolver uma prática pedagógica orientada por outra lógica, diferente daquela do sistema de seriação (repetição de conteúdos e das mesmas metodologias), para que a avaliação assuma, a perspectiva formativa. Caso contrário, os ciclos, como a seriação, não alteram a realidade do fracasso em nossas escolas, apenas adiam o momento para sua identificação. Em suma, os alunos tendem a concluir etapas do ensino fundamental sem que isso signifique a aquisição de conhecimentos.

Atividade 5

Volte novamente ao texto Avaliação escolar: desafio da educação da professora Sandra Azzi (Módulo 6, v.3) e responda às seguintes questões:

- 1- Explique a relação entre a avaliação do desempenho escolar e a qualidade do ensino, na visão dessa autora.
- 2- Para a autora, a progressão continuada é uma boa solução para os alunos que obtêm baixo desempenho na avaliação regular. Explique por que ela defende esse ponto de vista.
- 3- Escreva por que, segundo o texto, a progressão continuada não significa ausência de avaliação.

Alternativas possíveis

Apesar do considerável volume de propostas inovadoras, a avaliação das aprendizagens dos alunos continua representando fonte de muitas dúvidas, conflitos e contradições em relação aos projetos e expectativas do sistema, da escola, do professor e da própria comunidade escolar. Embora os estudiosos da área reafirmem a necessidade de mudança nas práticas de avaliação, reconhecem a dificuldade dessa tarefa, pois uma nova lógica de avaliação implica transformação de categorias de análise da aprendizagem e de resultados dos alunos, esperados por educadores e pais. Em decorrência dessas dificuldades, têm sido cada vez mais frequentes, por exemplo, as manifestações de descrédito quanto às ações de avaliação, expressas por educadores e pais, em reuniões formais ou interações mais espontâneas como retrata este comentário: *“No sistema de ciclos não existe mais avaliação; o papel do professor é anulado, porque ele não pode reprovar; sem a nota, acaba a motivação do aluno, que não precisa se esforçar para alterar resultados...”*

Com efeito, implícitas nas incompreensões e equívocos, apresentados, detectamos situações mais freqüentes, ou seja:

- a) tendência em considerar a progressão continuada equivalente a progressão automática. Desse modo, retira-se do professor a plena função de avaliador da aprendizagem limitando-o à dimensão burocrática desse procedimento. Essa tendência tem sido responsável por mascarar efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo uma nova forma de exclusão dos alunos, ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada patamar ou ciclo;
- b) incorporação isolada e desarticulada da ideia de progressão continuada como um conjunto de descrições vagas e pouco qualificadas – o que acaba não conferindo ao sistema de ciclos a necessária consistência de avaliação, justificando a perplexidade de professores e pais como salienta este trecho: *afinal, o que a criança aprendeu? Como saber se ela está se desenvolvendo, de fato, na escola?*

Afinal, essas situações mostram o grande desafio, que profissionais da educação enfrentam. Vencê-lo, a nosso ver, implica uma reflexão sobre o que já existe nas escolas em termos de práticas de avaliação utilizadas pelos professores e se, de fato, ocorre um redimensionamento quando necessário. É importante uma análise sobre as concepções de avaliação implícitas ou explícitas nos referenciais da escola, definidas em seu projeto político-pedagógico. Trata-se de um documento que sistematiza as intenções educativas da instituição e seu projeto curricular bem como as ações cotidianas que regulam as práticas de sala de aula. A análise dessas ações possibilitará a identificação das posições tomadas pela escola em relação aos alunos que não atingem as metas de aprendizagem previstas pela escola.

4.3 PRÁTICA ORIENTADA 3

Entrevista

Levantando dados sobre o fracasso na escola

Procure saber se a escola onde realiza a atividade de estágio participou da implementação de algum programa de correção de fluxo dos alunos que são reprovados durante sua trajetória escolar. Caso identifique a implementação de algum dos programas citados no texto, procure investigar:

- 1) Quais foram os resultados obtidos pelo trabalho da escola?
- 2) Quais foram os ganhos efetivos para os alunos?
- 3) Em que ponto essas propostas apresentaram fragilidade?
- 4) Que correções desses programas foram realizadas?

Após o levantamento dessas informações, faça uma análise dos depoimentos e registre a síntese em seu portfólio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tratamos da complexidade das dimensões que envolvem as ações de avaliação desenvolvidas pelos profissionais nas escolas. Mostramos o quanto é importante e necessário avaliar as aprendizagens dos alunos concomitantemente com o processo de ensino. Essas ações estão relacionadas com a realização de metas de planejamento, o programa e os projetos estabelecidos pela escola e pelo sistema.

Avaliar, portanto, é um desafio de grande porte que não pode ser depositado na responsabilidade individual e solitária do professor. Por essa razão, defendemos a necessidade de trabalho coletivo e articulado ao longo deste e de outros textos anteriores já discutidos em outros módulos.

Nessa medida, repetimos, a reflexão sobre o tema da avaliação escolar por parte do professor-aluno, impõe estudo abrangente articulando leituras de outras produções com dados coletados na escola em que se realiza a atividade de estágio. Portanto, muitas ações ainda deverão ser explicitadas e implementadas para que esta desta proposta de estudo seja efetivada com consistência.

Acrescentamos, ainda, que é importante a análise e a reflexão das ações desenvolvidas pela escola em questão, procurando compreender as condições de trabalho dos professores, entre elas destacamos: a ampliação do tempo dos professores para dedicar a atividades de planejamento e avaliação do trabalho realizado; e a garantia da formação continuada, na perspectiva valorizada nesta proposta. Essas condições estão diretamente relacionadas com as práticas pedagógicas que realizam. Compreendê-las poderá ajudá-lo a dimensionar aspectos importantes da profissão e de seu trabalho no futuro.

Em suma, o que pretendemos é que todos os instrumentos investigativos propostos ao longo dos textos que fundamentam a disciplina Prática Pedagógica Orientada se coloquem a serviço da formação dos professores. A reflexão e a sistematização dos dados levantados podem contribuir para o fortalecimento de uma identidade profissional e para a formulação de instrumentos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Atividade 6

a) Leia todo o texto e elabore um roteiro de trabalho que lhe permita analisar todas as informações levantadas na escola.

Se puder, compare os seus dados com os dados coletados por um colega de formação. Identifique os aspectos das práticas de avaliação comuns e os diferentes aos do colega. Analise a forma pela qual cada uma das escolas conseguiu avançar no auxílio aos alunos que necessitam de ajuda para desenvolver-se na aprendizagem.

Atividade 7

Relacione as suas conclusões finais com aquelas elaboradas nas Práticas Pedagógicas Orientadas anteriormente apresentadas, e responda: de que forma a avaliação escolar está relacionada com o planejamento e a organização da prática pedagógica?

B. REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. *Avaliação escolar: desafio da educação*. Coleção Veredas, Belo Horizonte. SEE/MG, 2004.

CEALE. *Monitoramento e Avaliação da Alfabetização*. Coleção Instrumentos, v.5. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HADJI, Charles. **A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade**. Revista *Pátio* Ano VI, nº 22 julho/agosto. Porto Alegre: Artes Médicas 2002.

FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

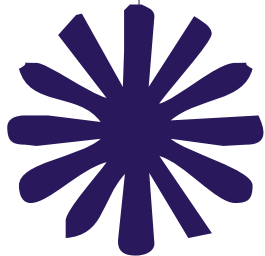
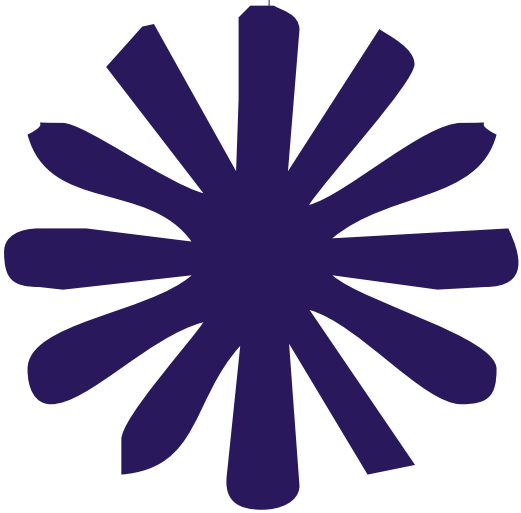
SILVA, Ceris S. R. da. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*. v. 7, n. 40, jul/ago. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Ceris S. R. e MONTEIRO, Sara. *Aspectos metodológicos: procedimentos de ensino*. (Módulo 5,v.2), Belo Horizonte:SEE/MG, 2004.

RIZZO, Sergio. Avaliar para melhor formar. (www.aprendiz.org.br).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.





ESTUDO COMPLEMENTAR

ZABALA, Antoni. A avaliação. In. Prática Pedagógica, como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ISBN 978-85-99372-99-9



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

