



A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO SISTEMA DE CICLOS NA PREFEITURA MUNICIPAL DO RECIFE: POR QUE A DESCONTINUIDADE?

Autora: **Maria Jose dos Santos**
Coautor(es): **Sandra Patrícia Ataíde Ferreira**
Email: **maria_ufpe@yahoo.com.br**

Justificativa

Através das observações realizadas em salas de aula, como exigência para efetivação das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, bem como da experiência profissional na rede por parte de uma das graduandas-pesquisadoras, tivemos a oportunidade de “convivermos” em duas escolas municipais do Recife e percebermos a utilização de diferentes formas de avaliação desvinculadas e descontínuas, ou seja, as professoras adotavam diferentes métodos de avaliação e o processo apresentava-se sem continuidade¹ de um ano para o outro. Entre as diferentes formas de se avaliar, percebemos que a prática

da avaliação formativa, apesar de apresentar dificuldades de ser realizada devido a grande quantidade de alunos nas salas, era a que mais correspondia às expectativas em termos de avaliar não apenas o aluno, como se este fosse o termômetro do processo de aprendizagem; mas também se estendia ao professor fazendo com que este estivesse sempre refletindo a sua prática pedagógica e ampliando os recursos para se aplicar às práticas avaliativas.

Tendo em vista esse cenário, sentimos a necessidade de refletirmos e investigarmos, através desta pesquisa, o porquê da descontinuidade de alguns professores em adotarem a prática da avaliação formativa como foi concebida a princípio. Frente a isso, perguntamos: será que isso ocorre pelo fato de se achar mais simples aplicar um teste a toda classe? Será que refletir sobre a utilização da avaliação para aqueles alunos e justificar a maneira diferenciada de observá-los individualmente utilizando a “intuição e a instrumentação” simultaneamente, pode ser encarado como uma dificuldade para o professor?

¹ Continuidade, diz respeito à análise geral feita pelo professor (a) do aluno naquele ano do ciclo, aonde vai estar registrado o máximo possível de informações para o professor que vai estar com aquele aluno no(s) anos(s) seguinte(s) do ciclo.



Chamou-nos atenção o fato de que, mesmo desenvolvendo as atividades pedagógicas dentro do sistema de ciclos, em que é incentivada a prática avaliativa voltada para a análise do processo de aprendizagem individual e coletiva, com o propósito de refletir e aperfeiçoar desde o processo da elaboração do programa até o ensino-aprendizagem propriamente dito; esses profissionais ainda faziam uso de métodos voltados às práticas tradicionais, como, por exemplo, elaboração de planejamentos com conteúdos fragmentados, disciplinas isoladas, provas, atribuições de conceitos e testes padronizados.

Através deste estudo, poderemos apresentar aspectos positivos da avaliação que se baseiam nos processos de aprendizagem quanto aos seus aspectos cognitivos, afetivos, nas relações com o outro; as aprendizagens significativas e funcionais possibilitando ao indivíduo a aplicação das mesmas nos diversos contextos; a aprendizagem que não cessa e que compreende que o aluno está sempre aprendendo, atualizando seus conceitos e valores.

Em vista disso, esta pesquisa tem por finalidade investigar mais especificamente, o que tanto bloqueia o sucesso da aplicação da avaliação formativa dentro das salas de aula de algumas escolas da rede Municipal do Recife; neste sentido, os nossos objetivos são:

- Identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na efetivação e continuidade da avaliação formativa no Sistema de Ciclos na Prefeitura Municipal do Recife (P.M.R.);
- Analisar as diretrizes da P.M.R. para a implementação dos ciclos da aprendizagem, comparando-as com a prática avaliativa observada nas salas de aula;
- Contribuir na formação docente, buscando saber por que os professores não adotam a avaliação formativa;
- Apresentar, com base nos dados coletados, subsídios que venham contribuir para a superação de obstáculos referente à continuidade da avaliação formativa.

Referencial Teórico

Na história da educação brasileira, principalmente nos últimos anos, percebemos que a avaliação tem passado por várias experiências, tentando superar os alarmantes índices de evasão e repetência. A avaliação no Brasil sempre teve grande influência das teorias



norte-americanas. No início dos anos de 1960, as teorias da avaliação foram muito influenciadas por Tyler, que propunha uma avaliação por objetivos.

Ainda na década de 60, as idéias do norte-americano Scriven sobre a necessidade de desenvolver uma avaliação formativa como complemento da somativa tiveram grande impacto no Brasil na década seguinte. Só então, estudiosos começaram a compreender que a avaliação não deve ter como função determinar se o aluno será aprovado ou reprovado. Scriven defendeu que os educadores deviam julgar não só os objetivos, mas também os resultados.

Nas décadas de 70, Bloom, Hastings e Madaus, mantendo o pensamento positivista, classificam a avaliação em três formas, a saber:

- a) **Diagnóstica:** visa identificar as variáveis próprias a cada aluno consideradas importantes, a fim de que o programa escolar corresponda às suas necessidades e possibilidades;
- b) **Formativa:** propõe indicar como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas;
- c) **Somativa:** objetiva verificar os ganhos da aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indícios capazes de aperfeiçoar o processo de ensino.

Uma medida adotada, mas amplamente criticada quanto à sua eficiência no processo ensino-aprendizagem das escolas brasileiras, foi a promoção automática, que foi considerada como uma proposta de superação do fracasso escolar, especialmente, da reprovação nas primeiras séries.

A partir dos anos 90, a idéia da escolaridade em ciclos foi reafirmada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, como se observa no Artigo 23 abaixo descrito:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL - LDB, 1996, p. 20).



A organização em ciclos dar-se-á para possibilitar ao aluno a oportunidade de aprender sem se preocupar com o tempo; esta nova organização deve acontecer levando em consideração onde o aluno está em termos de desenvolvimento e fazer com que ele esteja sempre progredindo. Para que este novo programa seja bem-sucedido, é necessário que haja uma renovação na proposta pedagógica, valorizando a integração da escola com a comunidade e o oferecimento de uma formação continuada adequada aos educadores.

Atualmente, várias redes de ensino em nosso país adotaram o regime de ciclos, que propõe procurar alternativas que promovam um ensino, uma aprendizagem e uma avaliação significativos a todos (alunos, pais, professor e a equipe docente) e que tentam, senão acabar, ao menos enfrentar e diminuir um dos maiores problemas da cultura escolar presente nas instituições de ensino: a repetência.

Desde 2001, com uma nova administração, a Prefeitura Municipal do Recife vem implantando a organização escolar em ciclos de aprendizagem. Baseada no artigo 32 da LDB, cujo objetivo da escola pública é a **formação básica do cidadão**, a cidade do Recife, ao se inserir no temário da educação escolar

tem-se como definição político-pedagógica a possibilidade do agir – cidadão na perspectiva da construção coletiva de formas de viver e conviver, nas quais a vivência de valores ético – sociais, como a solidariedade, é indispensável. A articulação cidade – escola tem o sentido de mobilizar para o reconhecimento da produção cultural local, a apropriação de linguagens e de símbolos e a interlocução entre os sujeitos, num processo de construção de identidades. É nesta perspectiva que se inscreve a educação para a cidadania, na qual o sujeito, sem abandonar suas raízes, referencia-se às questões do mundo, ressignificando o seu viver e o conviver cotidiano, tornando-se cidadão do mundo (Recife, 2003, p. 124).

Dentro dessa proposta de ciclos, deparamos-nos com um dos pilares mais importantes do processo de ensino-aprendizagem: a **avaliação**. A prioridade nesta proposta é proporcionar o sucesso e o desenvolvimento aos alunos de maneira geral, ou seja, as oportunidades para um bom desempenho devem ser oferecidas àqueles alunos com dificuldades de aprendizagem e àqueles que não apresentam estas dificuldades, porém é importante que se respeitem os limites e ritmos de cada um. Para tal, é importante que se trabalhe com as habilidades próprias de cada indivíduo e, através delas, possa-se desenvolver competências que alavanquem o sucesso individual e progressivo. Sobre isto,



Krug (2001, p. 71) afirma: “respeitar o ritmo de aprendizagem das alunas e alunos significa possibilitar mais tempo de estudo na escola, com atendimentos específicos às suas necessidades ou atividades diferenciadas”.

A LDB nº 9.394/96 “determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final” (p. 22). Para que a avaliação seja produtiva, nesta perspectiva, é necessário que ela aconteça em todos os momentos educacionais, sejam na construção de conhecimentos ou na verificação dos progressos e dificuldades ocorridos durante o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação, segundo essa proposta, deixa de ser um instrumento de dominação, de medo, para se transformar, segundo Abramowicz (2001), em um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo, mais participativo; levando-o a uma ação transformadora e também com sentido de promoção social, de coletividade, de humanização.

Na sua Proposta (2003, p. 165), a P.M.R. diz que a avaliação torna-se um elemento fundamental, na medida em que a inserção e a promoção do aluno nos ciclos ocorram a partir das competências definidas e alcançadas durante todo o processo ensino-aprendizagem. A prática avaliativa, neste contexto, é definida como um processo que constata, compreende, intervém, constitui um exercício para aprender a construir o próprio conhecimento, e acompanha todo o processo de construção deste conhecimento.

Neste modelo avaliativo, cabe ao educador, não medir a aprendizagem segundo escalas ou valores, mas interpretar a caminhada dos alunos com base nos registros, e utilizar estratégias de ensino. E uma das estratégias é o *feedback*. Segundo Baker (1974), citado por Vasconcelos (1978, p. 18): “essencialmente, a avaliação formativa requer *feedback* em que os dados coletados e os julgamentos feitos são usados para melhorar a instrução”. E, sobre isto, Moretto (2002, p. 42) também fala:

Inicialmente o que mais importa é à busca das “concepções prévias” dos alunos para que nelas o professor possa ancorar o processo de seu ensino. Assim, ao propor qualquer novo assunto, todo professor inicia perguntando o que os alunos já conhecem sobre o assunto, isto é, quais os fatos a ele relacionados e qual a linguagem já conhecida. Em seguida o professor apresenta o assunto novo, sempre relacionando com as representações que o aluno manifestou. Nesse



processo espera-se que os alunos voltem para dentro de si, analisem os novos conceitos propostos, estabeleçam relações com os conhecimentos já existentes e ressignifiquem suas representações.

Quanto à escola, ela tem o papel de preparar o educando para a sua inserção na sociedade, tornando-o um sujeito histórico, crítico e formador de opiniões. O processo de ensino–aprendizagem redefinido desta forma requer um novo olhar sobre a avaliação.

Assim, a avaliação é encarada como a mola propulsora ou ponto de partida para que o indivíduo desenvolva a sua percepção, seu pensamento, sua linguagem e sua consciência humana e se intere no seu meio social não como mero expectador, contemplando-a; mas sim, atuando, interferindo e agindo de acordo com as competências que desenvolveu no decorrer da construção dos seus conhecimentos (cognitivos e sociais).

No decorrer do processo de avaliação, é importante que o desenvolvimento do aluno seja acompanhado em todas as suas fases, no dia-a-dia, a partir de suas ações que seguem determinadas estratégias de pensamento. Preocupando-se com a trajetória escolar da criança e como proporcioná-la meios de desenvolver suas habilidades e competências sem que, com isso, sofra com as dificuldades encontradas e com a falta de sucesso para superá-las; a proposta de avaliação no sistema de ciclos incentiva a prática diagnóstica, seguindo uma análise formativa em que, segundo Sant’Anna (1995), citado por Romão (2003),

“[...] consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço).”

Diante de tantas perspectivas de mudanças das propostas pedagógicas na sua totalidade, ou seja, do planejamento, dos conteúdos, das metodologias, o sistema de avaliação chama bastante atenção, não só por ser um veículo pelo qual se verifica o resultado do trabalho pedagógico proposto; como também pelo fato de proporcionar para ambas as vertentes - professor e aluno – oportunidades de aperfeiçoamento das metodologias e uma aprendizagem que não se fixe apenas na aquisição dos conteúdos, mas na aplicação desses conhecimentos na formação do cidadão crítico (o aluno) e de um profissional capaz de voltar-se sempre para em auto-exame de suas práticas pedagógicas (o professor).



Metodologia

Para a construção do presente Projeto de Pesquisa, será adotada a metodologia de natureza qualitativa que tem como característica aprofundar-se no universo dos significados das atitudes humanas e suas relações, compreendendo-as de maneira investigatória, dinâmica e significativa.

Para coletar os dados necessários à pesquisa, serão feitas entrevistas semi-estruturadas com professores de escolas da Rede Municipal do Recife (R.M.R.). Essas entrevistas levantarão questionamentos que apontem as razões da descontinuidade do processo da avaliação formativa no sistema de ciclos apresentadas pelas professoras, a qual foi observada durante as nossas participações nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica.

Por intermédio da organização dos dados, a interpretação e o processo de análise ocorrerá de maneira a comparar a base teórica sobre a avaliação formativa proposta pela R.M.R. e a prática realizada pela professoras observadas. Diante desses dados coletados, analisaremos o porquê da descontinuidade da avaliação formativa no sistema de ciclos.

Cronograma de Atividades

ATIVIDADES	MESES				
	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO
Estudo Individual e Orientação	X	X	X	X	X



Elaboração e testagem do roteiro de entrevistas	X				
Visitas às escolas		X	X		
Coleta de dados		X	X		
Análise de dados		X	X	X	
Elaboração final do artigo				X	X

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Mere. Fala Mestre. Revista Nova Escola. Um reflexo fiel da escola. Fundação Victor Civita: Abril. No 147. Nov., 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Darcy Ribeiro). Supervisão editorial VIEIRA, J. Lot. Ed. 2ª. Revista Atualizada – Ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001. p.11-32.

FILHO, José Paulo Cavalcanti. Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife: Prefeitura / Secretaria de Educação / Diretoria Geral de Ensino. Vol. 3. Ed. Universitária da UFPE, 2003. 188 p.

KRUG, Andréa. Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001. 149 p.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 150 p.

VASCONCELOS, Armando Reis. Avaliação formativa e recuperação: estudo experimental de um modelo. Rio de Janeiro, 1978. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifca Universidade Católica.