

## **AValiação formativa: concepção, práticas e dificuldades**

Cíntia Camargo Furquim Caseiro<sup>1</sup>  
Raimunda Abou Gebran<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva verificar como o processo de avaliação da aprendizagem se efetiva no Ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Oficial de Ensino, em especial na disciplina de Língua Portuguesa. Um levantamento teórico sobre avaliação foi realizado, assim como uma análise dos documentos sobre o Regime de Progressão Continuada adotado pelo estado de São Paulo. Foram observadas aulas em uma sala da 5ª série e em uma sala da 8ª série do Ensino fundamental. Foram coletados dados em reuniões de HTPC – horário de trabalho pedagógico coletivo – e em aulas de reforço. Foram realizadas entrevistas com o diretor da escola, o vice-diretor, a coordenadora, os professores, alguns alunos e pais. A partir da análise dos dados coletados, demonstrou-se que as práticas pedagógicas e avaliativas, apesar da adoção do Regime de Progressão Continuada, ainda se encontram impregnadas de características da avaliação tradicional, classificatória e seletiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem; avaliação formativa; progressão continuada.

### **FORMATIVE EVALUATION: CONCEPTION, PRACTICES AND DIFFICULTIES**

**ABSTRACT:** The present work aims at investigating how the learning evaluation process is carried out in Phase II of Fundamental Education of a State run school, especially concerning the Portuguese Language studies. A theoretical study on evaluation was carried out, as well as an analysis of the governmental documents about the Continuous Progression System, adopted in São Paulo State. Classes in a 5<sup>th</sup> grade group and in an 8<sup>th</sup> grade group were observed. Data was collected in HTPC meetings as well as in extra classes for weak students. Interviews with the director, the vice-

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNOESTE; Professora da Faculdade de Ciências, Letras e Educação - UNOESTE. E-mail: [cintiaf@unoeste.br](mailto:cintiaf@unoeste.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP; Professora da Pós-graduação em Educação da UNOESTE. E-mail: [posgrad@posgrad.unoeste.br](mailto:posgrad@posgrad.unoeste.br)

director, the coordinator, the teachers of the groups observed, some students and some parents were carried out. From the analysis of the data collected, it was demonstrated that, despite the adoption of the Continuous Progression System, the pedagogical and evaluation practices are still imbued with characteristics of the traditional evaluation, that aims at selecting and classifying.

**KEY-WORDS:** Learning evaluation; formative evaluation; continuous progression.

A questão da avaliação é complexa e muito polêmica. Aliado a isso, o direcionamento dado à prática avaliativa pelas políticas públicas concorre ainda mais para a complexidade do quadro, principalmente no que diz respeito à adoção do Regime de Progressão Continuada.

Não é nova a idéia de que a avaliação deveria estar mais a serviço do aluno do que do sistema educacional, como também não é novidade que, embora se esteja discutindo o problema da avaliação nas escolas há muito tempo, um consenso está longe de ser atingido. O assunto é ainda considerado um grande desafio aos educadores e estudiosos da área da Educação.

Ao observarmos a avaliação nos moldes em que se apresenta ainda hoje na grande maioria das instituições de ensino, percebemos que ela ainda é realizada predominantemente visando à exatidão de reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, prática que, de acordo com Mizukami (1986), reflete uma abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem caracterizada pela simples transmissão de conhecimentos.

A avaliação da aprendizagem tem servido quase que exclusivamente como instrumento de verificação, seleção e classificação. Quase nenhuma atitude no sentido de reorientar a prática educativa é tomada diante dos dados coletados pela avaliação. Luckesi (1998) chama a atenção para a importância de se adotar uma prática avaliativa diagnóstica. O autor vai ainda mais longe ao afirmar que tal atitude não acontece pelo fato de não haver interesse do sistema social e educacional na aprendizagem efetiva do educando.

Se a verdadeira função social da escola é a formação integral do indivíduo através do desenvolvimento de suas competências e habilidades, visando prepará-lo para o exercício efetivo da cidadania, é inevitável que se supere a avaliação tradicional no sentido de se adotar a avaliação

formativa.

## **A AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Mas o que é avaliação formativa? Como ela se caracteriza? De que forma ela difere da avaliação tradicional?

A avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens.

De acordo com Allal (1986, p. 176), “a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currícula, manuais, métodos, etc.)”.

Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.

Fica muito claro que a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, principalmente quando analisamos seu foco, seu objetivo. Sua prática transcende a idéia da classificação, da medição e da seleção. Neste sentido, Cardinet (1986, p. 14) define a avaliação formativa como sendo a avaliação que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Ao caracterizar tal avaliação, Hadji (2001) aponta que ela deve ser informativa, à medida que informa os atores do processo educativo. Neste sentido, ela informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

Observamos que a avaliação formativa não é estática, ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação. Perrenoud (1999) destaca tal aspecto enfatizando que a avaliação formativa tem função remediadora. Ele afirma que esta modalidade de avaliação se assemelha à atitude do médico, que, ao diagnosticar o paciente de maneira individualizada, toma uma decisão, uma atitude concreta e particular. O diagnóstico deve, portanto, ser acompanhado de uma intervenção diferenciada. Para o autor, não há avaliação formativa sem diferenciação já que todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progridem no mesmo ritmo e da mesma maneira. Caso se aplique uma avaliação formativa, cedo ou tarde um fato se evidenciará: nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada, portanto, é a de diferenciar o ensino.

Tal caráter remediador individualizado é o que justamente dificulta a emergência de uma avaliação formativa pelo fato de depender das condições estruturais do ambiente escolar, da formação dos professores, da disposição dos alunos, mas também, e não menos importante, das intenções envolvidas.

[...] ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo. (HADJI, 2001, p. 22)

Um outro aspecto dificultador, segundo Allal (1986), é o fato da formulação de uma hipótese de diagnóstico depender, em grande parte, de um trabalho intuitivo do professor.

Hadji (2001) afirma que há três principais obstáculos à emergência de uma avaliação formativa. O primeiro é a existência de representações inibidoras, o segundo é a pobreza atual dos saberes necessários e o terceiro é a preguiça ou medo dos professores, que não ousam imaginar remediações:

Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta freqüentemente é ou a vontade de remediar (porque, por

exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. (HADJI, 2001, p. 24).

Apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que ela seja possível no sentido de que ela se constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino-aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais. A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador.

Hadji (2001) traduz a importância de os atores do processo ensino-aprendizagem assumirem efetivamente seus papéis quando questiona:

Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno pode realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? (HADJI, 2001, p. 24).

## **O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

A progressão continuada foi instituída no estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), a partir do ano de 1998, na forma de ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo. A progressão continuada implica uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma nova concepção de avaliação. A aprovação/reprovação ao final de cada série dá lugar ao esforço por parte da escola no sentido de encontrar maneiras de assegurar a aprendizagem e o progresso dos alunos intra e interciclos. Conseqüentemente, a excessiva fragmentação do currículo durante o período de escolarização é superada.

Trata-se de uma proposta que exige reestruturações de várias ordens. Como aponta Sousa (1998), coloca-se como imprescindível para a viabilização da proposta, a criação de condições que favoreçam a implantação desse processo, melhorando a infra-estrutura escolar, aumentando a carga horária dos profissionais de educação para que elaborem programas de ensino e instrumentos de avaliação que possam diagnosticar as condições dos alunos. Dessa forma, é possível obter um registro sistemático do desempenho do aluno para redirecionar o trabalho e os objetivos, entre outros.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a implantação de dois ciclos ininterruptos no ensino fundamental, com avaliação constante de desempenho dos estudantes, resultaria em mais qualidade para a educação paulista. Um dos princípios observados pelos membros do Conselho Estadual de Educação de São Paulo no sentido de adotar a proposta foi o de que a escola deve ser capaz de ensinar cada vez melhor, garantindo a aprendizagem de todos.

Dentre as práticas e rotinas da escola, aquela que mais é atingida com a medida de implantação do regime de progressão continuada e ciclos é a avaliação. Portanto, sua re-significação na prática escolar torna-se imprescindível para que a proposta se efetive.

O regime de progressão continuada não significa aprovação automática, muito menos desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas. Ele é, sim, um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. Deixa de ser repressora, castradora e comparativa para ser norteadora e estimuladora do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 1997, p. 2).

A adoção do Regime de Progressão Continuada aconteceu em meio a aplausos e críticas ferrenhas em toda a sociedade. A medida tem, realmente, trazido muita controvérsia, apesar de propor uma prática pedagógica e avaliativa muito mais coerente com a função escolar de formar e desenvolver o aluno.

## **A PESQUISA**

Esta pesquisa é resultado de questionamentos tais como: Como o processo de avaliação se configura no contexto da escola de ensino fundamental, principalmente diante das orientações governamentais e discussões sobre esta temática?

Por ser a avaliação apenas parte do processo de ensino-aprendizagem, a investigação deveria voltar-se também para a prática pedagógica, envolvendo a observação e análise das ações e relações travadas no interior da sala de aula, pois, para Hadji (1994), a adoção da avaliação formativa implica necessariamente uma modificação das práticas do professor que deve passar a compreender que o sujeito/aluno é tanto o ponto de partida, como o de chegada.

Neste sentido, o foco desta pesquisa centrou-se na prática pedagógica e avaliativa dos professores em uma situação concreta: como se efetiva o processo de avaliação no contexto da escola de ensino fundamental da rede oficial de ensino, em especial na disciplina de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries?

O interesse foi centrado no professor como avaliador e na análise dos significados e das representações de sua prática pedagógica avaliativa. A leitura do cotidiano dos sujeitos que avaliam e são avaliados apontou para uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na medida em que esta envolve a obtenção de dados descritivos. O contato entre pesquisador e pesquisado dá-se de forma direta e a ênfase no processo é maior que no produto, além de existir a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes.

Era necessário mergulhar no ambiente da sala de aula para se ter uma visão abrangente da situação: “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19)

O levantamento bibliográfico sobre avaliação foi realizado. Os documentos oficiais a respeito do tema, principalmente aqueles sobre progressão continuada, foram analisados, já que os mesmos estabelecem os procedimentos relativos à avaliação da aprendizagem.

As propostas contidas no projeto pedagógico da escola e nos planos da disciplina de Língua Portuguesa foram correlacionadas com a prática e o discurso dos atores do processo, por meio de observação de aulas em um grupo de 5ª série e em um grupo de 8ª série do ensino fundamental. Foram observadas turmas de reforço, reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e entrevistas com os sujeitos envolvidos (direção, coordenadora, professores, alunos e pais) foram realizadas.

Os dados significativos foram analisados com base no levantamento teórico realizado no início do trabalho com o objetivo de verificar como a avaliação se efetiva e se a avaliação formativa é caracterizada.

Para tanto, foram levantadas quatro categorias de análise. Tais categorias foram determinadas após a coleta dos dados, isto é, emergiram das informações colhidas e nos pareceram adequadas para a realização da análise por traduzirem a essência da avaliação formativa. São elas:

- 1 Articulação da avaliação com o processo ensino - aprendizagem;

- 2 Avaliação enquanto elemento fundamental na formação dos alunos;
- 3 Avaliação como elemento para redimensão do processo educativo;
- 4 Avaliação como elemento para o redirecionamento do papel do aluno.

## **ARTICULAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Esta categoria de análise visa verificar se há articulação entre o processo ensino-aprendizagem e a avaliação, além de objetivar analisar se as práticas são coerentes com as propostas governamentais, com o projeto pedagógico da escola, com os planos da disciplina em questão e com o próprio discurso das professoras envolvidas.

Verificou-se que todos os planos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa enfatizam o objetivo de formar cidadãos autônomos e críticos.

A Proposta Pedagógica da escola, no trecho em que versa sobre os objetivos específicos do ensino fundamental também enfatiza a necessidade de *“tornar o aluno crítico através da reflexão para melhor exercer a cidadania de forma consciente e participativa”* (p.1). No ítem sobre a avaliação, a proposta é clara ao afirmar que *“avaliar não é apenas medir, comparar e julgar, mas deve ser um meio de se obter informações e subsídios para favorecer o desenvolvimento do aluno, um meio de se coletar informações para, a partir delas, adotar procedimentos de correção e melhoria do processo, planejamento e rendimento do trabalho pedagógico”* (p. 11).

Tais colocações denotam a preocupação da escola no sentido de estabelecer um processo ensino-aprendizagem progressista que valorize as dimensões social e política do ensino.

As propostas governamentais, no tocante ao regime de Progressão Continuada, também pregam o rompimento do paradigma tradicional do processo ensino-aprendizagem quando enfatizam o acompanhamento contínuo da aprendizagem do aluno que deverá *“avançar em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir”* (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p.2-3).

Porém, a realidade da sala de aula nem sempre se apresenta de forma coerente. Durante as observações feitas na sala da quinta série, observamos que a proposta de trabalho sempre partia da professora A. Quando se tratava de matéria nova, ela informava aos alunos o que



estudariam naquele dia, pedia que os mesmos abrissem seus livros e passava a ler o assunto em voz alta ou pedia o auxílio dos alunos na leitura. Algumas vezes interrompia a leitura para explicar o que havia sido lido, usando o quadro negro. Outras vezes interrompia a leitura para chamar a atenção dos alunos que permaneciam conversando ou que se dispersavam. Por fim, os alunos deviam copiar tanto as explicações do livro, quanto os exercícios propostos e resolvê-los em seus cadernos.

Enquanto os alunos trabalhavam, a professora se movimentava pela classe, checando o trabalho desenvolvido por eles e tirando suas dúvidas. Conforme os alunos terminavam a resolução dos exercícios, tinham seus cadernos vistados.

Apesar de haver uma rotina estabelecida nas aulas da 5ª série, algumas poucas atividades que permitiam uma participação mais efetiva dos alunos foram observadas. O teatro proposto pela professora e a discussão promovida como contextualização para uma redação a ser escrita sobre o tema “Paz” são dois exemplos de oportunidades em que os alunos se envolveram ativamente.

Em entrevista realizada com a professora A, ela afirmou que *“educação serve para formar cidadãos, mas também é necessário cuidar do conteúdo. O aluno do Estado não passa no vestibular porque o conteúdo não é levado a sério”*. Tal afirmação demonstra a preocupação da professora em relação aos conhecimentos sistematizados e sua prática parece estar de acordo com seu discurso.

Os alunos em suas falas também revelam a ênfase dada ao conteúdo durante as aulas da professora A:

*“Nas aulas, a gente copia a matéria e faz os exercícios pra professora dar visto porque o visto conta pra nota”* (G.C., 11, 5ªC).

*“A professora segue o livro, dá a matéria, explica na lousa e a gente copia”* (R. A., 12, 5ªC).

Quanto à avaliação, a professora A demonstrou uma concepção limitada ao aspecto conteudista ao afirmar que ela *“serve para avaliar como a sala está aceitando o conteúdo”* e, para tanto, ela disse lançar mão de vários instrumentos de avaliação. A diversidade dos instrumentos de avaliação se confirmou na prática. Durante um semestre foram utilizados resumos de livros, redações, atividades de interpretação de texto, exercícios gramaticais, apresentação teatral e vistos nos cadernos.

A professora B (da oitava série), em sua entrevista, enfatizou que *“a educação não pode visar só conteúdos, com aulas expositivas, deve ser mais para a vida prática na sociedade, deve formar senso crítico nos*

*alunos*". Quanto a tal afirmação, pudemos verificar que sua prática pedagógica se apresentou de maneira incoerente. Suas aulas eram sempre expositivas e não se estabelecia qualquer relação entre conteúdos e a vida prática dos alunos. As explicações e exemplificações utilizadas pela professora ficavam sempre restritas ao que era trazido pelo material didático. Quanto à formação do senso crítico dos alunos, não pudemos identificar nenhum momento em que as aulas privilegiaram tal aspecto. Aos alunos cabia apenas realizar as tarefas de cópia e execução de exercícios sempre propostas pela professora de maneira pouco significativa.

A rotina que se estabelecia se resumia em ler o ponto a ser desenvolvido, explicar a matéria na lousa e resolver os exercícios propostos. Algumas vezes pedia aos alunos que ajudassem na leitura e, conforme julgasse necessário, interrompia para dar uma explicação no quadro. Antes da resolução das atividades propostas, explicava como deviam ser feitas e dava aos alunos tempo para copiarem o ponto e os exercícios no caderno. Durante o tempo em que os alunos estavam fazendo a cópia, não costumava circular pela classe. Geralmente ficava sentada trabalhando na correção de alguma atividade ou preenchendo o diário de classe.

Quanto à avaliação, a professora B afirmou que ela *"serve para ver como os alunos estão indo, se estão aprendendo ou não"*, o que denota uma visão limitada do processo avaliativo. Os instrumentos não eram tão variados como os utilizados pela professora A. Restringiram-se às provas de interpretação de texto, exercícios gramaticais, prova de um livro paradidático lido e os vistos.

O grande problema enfrentado pela professora B era, sem dúvida, a indisciplina. Muitos dos alunos não se envolviam nas atividades propostas e permaneciam brincando e conversando durante toda a aula. A professora chamava a atenção dos alunos, mas acabava dando de ombros. Quando a indisciplina se tornava insuportável e a minoria disposta a participar da aula já não podia ouvir as explicações, a professora preenchia uma ocorrência que deveria ser assinada pelo aluno em questão.

Ao ser questionada a respeito da indisciplina, a professora B afirmou que *"com a progressão continuada, não tem mais repetência e os alunos de uma maneira geral são mal educados e não querem nada com nada, principalmente quando a professora é substituta"*. Ela completou com a seguinte fala: *"faço o que posso, se eles não querem, o problema é deles. Já tentei conversar, mas nada. Então eu venho aqui, dou a minha*

*aula e pronto”.*

Tais colocações vão completamente contra a concepção de educação que a professora defendeu, mas traduzem perfeitamente sua prática descompromissada. Sua atitude em relação à sala parecia dificultar ainda mais sua relação com os alunos e a fala de um deles confirma isso:

*“A aula que a gente mais bagunça é a da professora de português e a que a gente mais presta atenção é de história porque o professor de história coloca ordem, faz atividades legais, explica bem. Todo mundo gosta dele, mas ele é bravo às vezes”.* (W. N., 14, 8ªB)

A declaração da professora quanto à progressão continuada denota desconhecimento dos reais pressupostos da proposta. Pudemos verificar uma tendência à “desresponsabilização” da professora quanto ao desenvolvimento dos alunos no sentido de que se sente desarmada por não dispor mais da ameaça da repetência para lidar com os problemas da sala de aula.

Em um ambiente como o que se instaurou na oitava série, ficava muito difícil um verdadeiro processo ensino-aprendizagem ser efetivado, conseqüentemente a avaliação formativa não podia se estabelecer. O que podia ser identificado eram aulas muito pouco produtivas e provas para atribuição de notas.

Nas aulas de reforço paralelo também ocorriam muitos problemas tais como indisciplina, baixa auto-estima dos alunos, falta de espaço físico adequado e ausência dos alunos quando eram realizadas em horário diferente das aulas regulares.

As rotinas verificadas nestas aulas revelaram poucas oportunidades de discussão e de participação dos alunos no sentido de favorecer a formação de cidadãos críticos e autônomos, o que, segundo Mizukami (1986), denota uma prática pedagógica tradicional, na qual o professor se encontra no centro do processo de ensino-aprendizagem, transmitindo os conteúdos com o uso freqüente de aulas expositivas, exercícios de fixação e cópias.

Os fatos acima descritos mostram a forte influência da escola tradicional no dia-a-dia da escola de hoje, o que impossibilita a efetivação de uma prática avaliativa adequada que concorra para um desenvolvimento contínuo e abrangente das habilidades e capacidades dos alunos.

Note que, por escola tradicional, entendemos o ambiente escolar centrado no professor e na transmissão de conteúdos de forma pouco

significativa, sem a efetiva participação do aluno.

## **AVALIAÇÃO ENQUANTO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS**

Nesta categoria de análise, objetiva-se verificar se, no dia a dia da sala de aula, a avaliação tem a função de regulação, isto é, se ela assegura a articulação entre as características do sistema de formação e as características das pessoas em formação, garantindo, assim, seu desenvolvimento.

A colocação de uma professora de matemática da escola, durante uma conversa informal nos chamou a atenção:

*“Antes era muito melhor. Os alunos que não queriam saber, reprovavam, se não tomassem jeito, reprovavam de novo até sair da escola. Aí, pronto. Só ficavam os alunos interessados. Era bem mais tranqüilo”.*

Posicionamentos como este denotam uma concepção de educação equivocada. A escola é vista como um ambiente de exclusão social. Os alunos é que devem se enquadrar, se não o fazem são eliminados. Diante de colocações como esta fica óbvio que a avaliação está longe de ser entendida como elemento de regulação, sendo ainda entendida por muitos como instrumento de seletividade e classificação.

Os documentos que versam sobre o Regime de Progressão Continuada valorizam o caráter formativo da avaliação, no entanto a não repetência é vista por muitos professores como uma ameaça, já que perde o caráter castrador a que podiam recorrer para manter a disciplina. O fato é que, com a adoção do sistema, muitos professores assumiram atitudes descompromissadas em relação ao desenvolvimento de seus alunos, principalmente dos mais indisciplinados e dos alunos com dificuldades. Falta o trabalho cuidadoso do professor no sentido de avaliar bem seus alunos e tomar atitudes de regulação para solucionar problemas de maneira pontual.

Nesse sentido, diferenciação do ensino parece ser a palavra chave. A professora A procurava, no início das aulas, colocar os alunos que apresentavam mais dificuldade sentados próximos dela. Algumas vezes ia até suas carteiras para verificar como estavam realizando as atividades propostas e dava explicações individuais. Em entrevista, chegou a demonstrar sua preocupação com os alunos mais fracos dizendo que é complicado lidar com suas dificuldades quando a sala é numerosa e afirmou ainda que é a favor de classes homogêneas *“por causa da auto-estima dos alunos. Eles têm consciência de suas limitações e as salas*

*homogêneas possibilitariam um trabalho mais adequado com cada aluno”.*

Já a professora B, em nenhum momento demonstrou qualquer atitude no sentido de buscar a diferenciação do ensino.

A professora das aulas de reforço, igualmente, não promovia qualquer atividade que pudesse proporcionar diferenciação. Apesar de lidar com classes menores do que as professoras das aulas regulares e trabalhar com um grupo de alunos que já havia demonstrado não ter tido sucesso com uma prática pedagógica tradicional, insistia em adotar os mesmos procedimentos anteriormente utilizados, assumindo que o problema era com os alunos.

A avaliação formativa deve ser parte de todo o processo educativo como se estivesse inscrita em seu centro, proporcionando contínua articulação entre coleta de informações e remediação. Segundo a coordenadora, houve uma proposta de adoção de “portfólios” em uma reunião pedagógica para que os professores pudessem acompanhar o desenvolvimento de seus alunos de maneira constante; no entanto a proposta foi recusada e criticada pelos professores que alegaram que um trabalho desse tipo exigiria muito tempo e seria inviável em turmas tão numerosas. *“Eles têm uma certa razão, são muitos alunos e os professores, ganhando mal como ganham, têm que trabalhar em outras escolas, muitos têm jornada de 40 horas. Fica complicado”*, afirmou a coordenadora.

Portanto, na sala de aula, a avaliação fica ainda restrita aos momentos de prova ou atividades avaliativas. É o que alguns alunos demonstram em suas falas quando perguntados sobre como e quando a professora os avalia:

*“A professora avalia a gente com prova, trabalho, redação, vistos e vai dando nota e depois faz a média”.* (C. L., 15, 8<sup>a</sup>B)

*“Alguns professores dão prova, trabalho, redação, teatro, dão visto no caderno. Cada coisa tem uma nota pra ajudar na média”.* (J. S., 11, 5<sup>a</sup>C)

O que pudemos verificar é que as professoras consideram que avaliação contínua se confunde com a utilização de variados instrumentos de avaliação. Os momentos de prova ou atividade avaliativa parecem estar recortados de todo o processo. Isso pode ser verificado ao observar as atitudes das professoras nestes momentos. Elas agem de maneira diferente, não há interação com os alunos. As docentes parecem assumir uma postura classificadora e castradora.

Outro aspecto verificado foi a omissão por parte do docente. Na oitava série, alguns alunos apresentavam grande dificuldade na habilidade

escrita, mas ainda assim, nenhum deles foi dirigido ao reforço.

Observa-se que, de acordo com Hadji (2001), há que estar presente a vontade de ajudar do professor, o que claramente não ocorria com a professora B. As dificuldades enfrentadas por ela, no tocante à indisciplina, faziam com que a mesma assumisse uma atitude derrotista e negligente em relação à classe. O curioso é que sua postura fazia com que um ciclo vicioso de mais indisciplina se instaurasse.

O ambiente pouco produtivo estabelecido dava margem ao uso das notas e das ocorrências como instrumentos de ameaça por parte da professora. Desta forma a avaliação perde sua função formadora e se reveste do caráter classificatório, pois, segundo Luckesi (1998), a avaliação classificatória, privilegiada pela pedagogia tradicional funciona como instrumento disciplinador não apenas de condutas cognitivas, mas também das sociais no contexto escolar.

## **AValiaÇÃO COMO ELEMENTO PARA REDIMENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO**

Um outro aspecto importante da avaliação formativa que vem complementar o aspecto tratado no item anterior é sua utilização no sentido de se redimensionar o processo educativo, reorientar a prática pedagógica do professor.

Em entrevista, ambas as professoras enfatizaram que a avaliação serve para o professor verificar como os alunos estão se desenvolvendo, nenhuma menção à função remediadora ou corretiva da avaliação foi feita. Os dados coletados durante as observações de aula confirmaram esta concepção limitada de avaliação das professoras.

Na quinta série, a correção das redações era feita com caneta vermelha, os erros eram apontados através de círculos e grifos no corpo do texto e, na parte de baixo da folha, eram feitas observações a respeito dos erros apontados. Na maioria das vezes, a professora não pedia que refizessem o texto, só o fazia quando o texto estava muito mal escrito. Quando um erro era muito recorrente em relação às redações corrigidas, ela ia à lousa e dava alguma explicação sobre o assunto usando exemplos das redações, sem citar nomes. Ao receberem as redações, assim como todas as outras atividades avaliativas, os alunos perguntavam uns para os outros suas notas e muitas vezes faziam comentários e riam de seus colegas, atitude sempre muito combatida pela professora que lembrava que cada um deveria se preocupar com sua própria nota.

Pouco era comentado a respeito das atividades de interpretação após sua correção.

No momento em que as provas do conteúdo gramatical eram entregues, já corrigidas, a professora fazia a correção das mesmas na lousa, fazendo observações quanto aos erros e voltava a explicar a matéria, muitas vezes propunha novos exercícios para que os alunos que tinham tirado notas baixas resolvessem. Durante a resolução, a professora explicava e tirava as dúvidas.

A atitude da professora A nos momentos pós-prova denota sua intenção remediadora, porém não se pode afirmar que sua prática era modificada. Nas aulas seguintes à correção das provas a rotina era retomada e nenhuma atividade diferenciada ou individualizada era proposta.

Na oitava série, todas as atividades avaliatórias eram corrigidas e entregues aos alunos com o conceito já atribuído. A professora fazia algumas observações sobre os erros e sobre a correção, mas raramente voltava a explicar o assunto de maneira consistente. Muitos dos alunos questionavam a correção e queriam saber por que haviam tirado determinado conceito. Perguntavam sobre o valor de cada questão e a professora respondia se justificando. Portanto, o foco nestes momentos era a nota e não as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na oitava série, não foi identificado qualquer indício de intencionalidade remediadora ou corretiva, mesmo havendo alunos com dificuldades tão visíveis. Nas aulas que seguiam as provas, a docente dava continuidade aos conteúdos seguindo a mesma rotina já instaurada. As atividades avaliativas funcionavam, portanto, para se chegar a uma nota, classificando e selecionando os alunos.

As falas dos alunos vêm corroborar o que se verificou na rotina das aulas:

*“Alguns professores, depois da prova, voltam a matéria e explicam de novo, mas a maioria só corrige a prova com a gente pra gente ver onde errou e começam matéria nova”. (R. A., 12, 5ªC)*

*“A professora entrega a prova pra gente ver o que errou. Ela não volta a explicação porque não tem tempo de ficar voltando. Se alguém tem dúvida ela explica de novo”. (C. B., 14, 8ªB)*

Durante as aulas e através das falas dos sujeitos foi observado que a avaliação está longe de ser utilizada como um instrumento para redimensão do processo educativo, encontrando-se ainda impregnada do caráter classificatório e seletivo e denotando uma visão limitada e tradicional da mesma por parte dos docentes.

## **AValiação COMO ELEMENTO DE REDIRECIONAMENTO DO PAPEL DO ALUNO**

A avaliação de cunho formativo deve informar o professor para que o mesmo possa regular sua ação e também o aluno para que “tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros” (HADJI, 2001, p. 20).

Essa função de redirecionamento exige interação entre professor e aluno antes, durante e após o momento em que a avaliação ocorre. É preciso que o professor, enquanto mediador, leve o aluno a pensar sobre três aspectos. O primeiro deles está relacionado com a atividade de avaliação propriamente dita. O aluno deve ser capaz de compreender o que o professor deseja no momento em que avalia; após a atividade avaliativa aplicada, o docente deve propiciar reflexões sobre como o aluno chegou às suas respostas, como pensou; e completando o ciclo, deve haver espaço para que o aluno pense sobre como deverá agir para melhorar seu desempenho.

Quanto ao primeiro aspecto, é muito comum ocorrerem mal-entendidos. O aluno muitas vezes necessita “adivinhar o que o professor espera e decodificar suas expectativas implícitas” (HADJI, 2001, p. 36). Porém, se o professor se abstém de instruir o aluno nesse momento, se insiste em manter uma postura de vigilância ameaçadora, como poderá haver mediação no sentido de promover o entendimento dos alunos?

Nos momentos de atividades avaliativas em que estivemos presente, muitos alunos mostravam dificuldades em entender as questões. As professoras, no entanto, mantinham-se distantes e, quando respondiam às questões, eram lacônicas e superficiais. Tal fato mostra a incoerência entre o objetivo da atividade avaliativa proclamada pelas docentes e suas atitudes, pois o não entendimento do aluno quanto ao que se pede nos exercícios pode acarretar uma visão distorcida do que o aluno sabe ou não.

Os outros dois aspectos citados são posteriores à avaliação e estão intimamente ligados. O professor deve fazer uso de seus conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos para auxiliar o aluno a identificar seus padrões de raciocínios. O aluno, em geral, é imaturo e não compreende como formular hipóteses; além disso, a conotação negativa que reveste o erro humano impede que ele analise os seus de forma positiva. A atitude do professor no sentido de mostrar que o erro é natural e que se pode aprender com ele é de extrema importância.

No entanto as atitudes dos alunos em sala denotam uma visão



negativa do erro. Ele é repellido pelos alunos e sancionado pelos professores em forma de notas e conceitos.

É necessário proporcionar aos sujeitos em formação oportunidades de repensar suas falhas e de melhorar a partir delas.

O fato de os alunos, na oitava série, se recusarem a fazer a leitura em voz alta denota o medo de se exporem. Quando alguém, durante a leitura, cometia um erro, os outros logo comentavam e riam, apesar da repreensão da professora.

Ao receberem as redações, assim como todas as outras atividades avaliativas, os alunos da quinta série perguntavam uns para os outros suas notas e muitas vezes faziam comentários e riam de seus colegas.

Na quinta série havia algum espaço nas aulas para uma reflexão dos alunos quanto aos seus resultados nas atividades diárias. Na maioria das vezes a professora fazia a correção dos exercícios oralmente ou na lousa. Nos momentos de correção das provas de conteúdo gramatical, ela geralmente chamava os alunos com mais dificuldade para resolver os exercícios da prova ou outros similares na lousa e, nessas oportunidades, pudemos verificar sua intenção de fazer a classe refletir sobre o que estava errado e por quê. Na maioria das vezes, essas oportunidades de correção em conjunto eram muito proveitosas e o aluno que havia cometido o erro tinha a oportunidade de voltar à lousa e refazer o exercício para se certificar de que havia entendido.

Na oitava série não se identificou qualquer oportunidade de auto-avaliação por parte dos alunos.

Algumas vezes, o que ocorria era uma imposição de mudança de comportamento dos alunos por parte das professoras no sentido de evitarem notas baixas e ocorrências indisciplinadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou que os sujeitos envolvidos proclamam idéias progressistas, mas são traídos por suas reais concepções no dia-a-dia da escola, que caracterizam visões tradicionais de ensino e, conseqüentemente, do processo avaliativo. Não parecem compreender a verdadeira função social da educação:

Podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os “mais aptos” para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade. Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não

apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. (ZABALA, 1999, p. 197).

Os alunos, os pais e alguns professores defendem o retorno da repetência, depositando nela expectativas de melhoria da educação. A Progressão Continuada é confundida com promoção automática, o que não deveria ocorrer.

O que foi verificado, no entanto, é que os professores, muitas vezes, deixam de avaliar seus alunos de forma séria por acreditarem que, se não há repetência, não há razão para se avaliar.

A avaliação formativa também é confundida com a diversificação dos instrumentos de avaliação. Muitos professores demonstram não estarem cientes que:

A avaliação acontece intimamente vinculada às atividades do dia-a-dia da sala de aula, possibilitando a reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem. No entanto, é necessário haver também momentos específicos, previstos no calendário, para fazer um balanço geral do trabalho, uma síntese do desempenho dos alunos, da classe e do professor. (SÃO PAULO (Estado), 1998c, p. 11).

A coordenação se esforça para fazer os professores refletirem sobre sua prática pedagógica e propõe inovações, mas esbarra em obstáculos como tempo, remuneração, e principalmente falta de intencionalidade por parte dos professores.

Acreditamos que os órgãos públicos ligados à educação, ao propor mudanças e inovações, parecem não considerar a real situação da sala de aula. A estrutura física da escola, as políticas de ensino, a burocracia escolar, a realidade social dos alunos e dos pais, a cultura e, principalmente, a formação e a valorização dos professores são aspectos, muitas vezes, negligenciados.

As propostas do Regime de Progressão Continuada são um passo à frente no sentido da escola democratizada, inclusiva e participativa. A concepção de avaliação defendida é, sem dúvida, a ideal. No entanto, não basta que as idéias sejam escritas e impostas. Os professores devem ser considerados em primeiro lugar, devendo ser vistos como os agentes mais importantes de qualquer mudança na área educacional.

São os professores que efetivamente trabalham com os alunos e conhecem sua realidade. São eles os que mais sofrem com a falta de estrutura das escolas e com a burocracia do sistema educacional.

Portanto, sua participação não pode ser vista de maneira minimalista. Suas experiências devem ser o ponto de partida para qualquer inovação. Sua participação e preparo devem ser objetivos perseguidos sempre.

Por outro lado, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, o descomprometimento, que demonstrou ser o maior obstáculo à emergência da avaliação formativa, não se justifica. A vontade de ajudar a que se refere Hadji (2001), tão importante para que se estabeleça uma relação de ajuda entre professor e aluno, na maioria dos casos, não foi verificada. Não se pode permitir que os profissionais envolvidos sejam negligentes e não assumam seu papel de educadores.

Para que o processo ensino-aprendizagem se efetive e conseqüentemente a avaliação adequada seja praticada, deve haver habilidade e intencionalidade do professor. Ele deve desejar e ser capaz de desenvolver as várias habilidades de seus alunos, utilizando a avaliação como um meio para atingir seus objetivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

DEPRESBÍTERES, L. *Avaliação educacional em três atos*. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2001.

HADJI, C. *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MIZUKAMI, M. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Z. *Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola*. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul./dez., 1998, p. 7-11.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Art Méd, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE n o 77/96. Dispões sobre as Classes de Aceleração na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 04 jul. 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n o 9/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE n o 67/98. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 21 mar. 1998a. Seção 1, p. 20-22.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE n o 425/98. Consulta sobre progressão continuada. Poder Executivo, São Paulo, 1º ago. 1998b. Seção I, p. 17-19.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. *Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1998c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. *Escola de Cara Nova. Planejamento 98. Progressão Continuada*. São Paulo, 1998d.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, R. *Aprendendo sem parar*. In: Escola Agora: aprendendo sempre. São Paulo:Secretaria de Estado da Educação, ano III, n. 15, dezembro de 1997, p. 2.

SOUSA, O. *O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos*. In: *Revista Pro- posições*. Campinas: CEDES, v.9, n. 3 (27), p. 84-93, nov. 1998.

ZABALA, A. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

Recebido em março de 2007

Aceito em outubro de 2007