

Publicado originalmente em *Revista Prove*. São Paulo: Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, n. 1, nov. 2002. (aqui modificado)

## **Avaliação nos Ciclos de Formação**

*Celso dos S. Vasconcellos<sup>1</sup>*

A organização da escola em Ciclos de Formação é uma das mais avançadas formas de currículo, na medida em que a própria estrutura da instituição volta-se para as necessidades educativas dos alunos (e não ao contrário, como fazia a escola seriada), respeitando sobretudo a questão básica dos tempos diversos para a aprendizagem e desenvolvimento, pela superação das interrupções artificiais.

O que muda substancialmente na avaliação por se tratar de Ciclo?

A rigor, a concepção de avaliação formativa (diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora, dialógica) permanece: o Ciclo radicaliza e coroa esta concepção (na medida em que a livra da necessidade de ter de classificar e reprovar).

Em termos de avaliação, o fator primordial interveniente na organização da escola em Ciclos de Formação é justamente o fim da avaliação classificatória em termos de legislação. Esta novidade é que constitui um avanço institucional. Mas é também um campo de possíveis equívocos e discórdias, em decorrência de distorções historicamente acumuladas.

## **Posicionamento do Professor**

Precisamos ter muita clareza: educação não se garante com tijolos, livros, leis. O fator essencial da educação é o humano e, em especial, no caso da educação escolar, o professor, por ser o coordenador deste processo em sala de aula. Portanto, não podemos ter a ilusão de que uma “revolução” irá acontecer porque houve uma alteração na legislação educacional (no caso, o fim da reprovação). O sucesso ou fracasso de qualquer política educativa dependerá sempre do professor, do seu grau de consciência, do seu compromisso, do seu envolvimento.

Neste sentido, o fim da reprovação pode significar um avanço ou um retrocesso, de acordo com a posição que o professor assume diante dele:

---

<sup>1</sup>.Doutor em Didática pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, pedagogo e filósofo; responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica; ee: [www.celsovasconcellos.com.br](http://www.celsovasconcellos.com.br).

- Avanço: quando o professor entende que com isto se acaba com um dos condicionantes da distorção da prática pedagógica que é a avaliação classificatória;
- Retrocesso: se o professor se coloca numa postura reativa, ressentida (“O nível do ensino vai cair”; “Agora perdemos nosso poder”; “Os alunos não vão mais se interessar por saberem que estão aprovados, etc.”). Este efeito, a nosso ver, é muito mais grave que o possível avanço apontado acima, pois significará que o professor estará fazendo algo que não acredita, *contaminando* toda a prática educativa.

Por isto, o posicionamento do professor é da maior importância. Um dos pontos de partida para a proposição do Ciclo é justamente a constatação da não-aprendizagem efetiva e significativa por parte da totalidade dos alunos que freqüentam a escola, sendo que a avaliação classificatória, entre outras coisas, contribui para isto. Propõe-se, então, o fim da classificação como uma forma de favorecer a aprendizagem de todos. Ora, se passa a haver uma atitude de demissão por parte dos professores, volta-se ao ponto de partida (não-aprendizagem). Na questão dos Ciclos hoje, o que está em questão é tanto a mudança de procedimento pedagógico quanto de atitude do professor; há necessidade destas duas dimensões caminharem juntas.

Por outro lado, o compromisso do professor não se dá no vazio. Não podemos cair no viés idealista, voluntarista. Objetivamente, a prática do professor, bem como seu nível de consciência possível, dependerá, em alguma medida, de tijolos, livros, leis, salário, grau de participação nas decisões, tempo livre para estudo e reflexão, etc. Devemos manter a tensão dialética entre os limites colocados pela realidade e nossa capacidade de tomada de consciência e de posição para enfrentá-los.

Há um desejo profundo, por parte de muitos, de uma mudança da realidade. Sabemos também que transformar é complexo e muito exigente. No entanto, cabe questionar: será que fazendo as mesmas coisas teremos um mundo diferente? Provar que “um outro mundo é possível” exige práticas concretas, inclusive na avaliação.

## **Superação ou Restauração?**

Para os grupos que já têm uma caminhada —como é o caso da rede municipal de ensino do município de São Paulo— o desafio é fazer uma crítica “para frente”, no sentido de superar eventuais limites e contradições, e não ceder à tentação de recuar, restaurar o que há séculos se fazia na escola. Não temos dúvidas de que, num primeiro momento, a prática tradicional de avaliação é muito mais fácil (os pais não questionam, basta aplicar algumas provinhas e emitir um conceito, está de acordo com o sistema seletivo social, etc.). Todavia, esta “saudeira das cebolas do Egito” tem um custo muito elevado: a contribuição para a

manutenção da ordem dominante desumana e excludente. Até mesmo do ponto de vista pedagógico, da “sobrevivência” do professor em sala, a avaliação classificatória, em função das profundas mudanças que ocorreram na relação escola-sociedade (em especial a queda progressiva do mito da ascensão social através do diploma), já não dá resultado. Uma evidência disto é a realidade de escolas (públicas ou particulares) que mantêm o sistema tradicional de avaliação e nem por isto conseguem resolver os problemas de motivação e disciplina de seus alunos.

## O Sentido Radical da Avaliação

O que está em questão? No fundo, o resgate do papel essencial da escola: espaço de produção de aprendizagem e de desenvolvimento humano de todos, e não de seleção social (ainda que de forma involuntária).

A simples existência da avaliação classificatória acaba por desviar a atenção do professor (e, por conseqüência, dos alunos, pais e comunidade): passa a ficar preocupado em definir “o quanto o aluno merece” e não mais em “o que é preciso para que o aluno aprenda mais e melhor”. Vejam que isto é uma questão estrutural, que, inicialmente, não depende da vontade individual do professor: quando entra na escola seriada, já existe esta lógica implantada e é cobrado em cima disto.

A tarefa básica é simples (pelo menos do ponto de vista de sua formulação): não interromper o movimento inerente á avaliação no seu autêntico sentido, ou seja, não **parar** na verificação! Aplicar um instrumento, corrigir e atribuir um conceito ainda não é avaliação! Constatar a dificuldade do aluno é muito importante, mas não para poder lhe atribuir “uma nota justa”, e sim para saber exatamente onde está o problema e intervir a fim de resgatar a aprendizagem que **ainda** não se deu a contento. Verificar, portanto, faz parte da avaliação, todavia não a esgota; no seu sentido radical, a avaliação implica um posicionamento diante daquilo que foi constatado. Esta interrupção na prática cotidiana é fatal para distorcer a avaliação. Sabemos que existe uma série de fatores que contribuem para isto (elevado número de alunos em sala, pressão para cumprir programas, falta de domínio de estratégias diferentes de ensino, etc.); porém é absolutamente decisivo que seja completado o ciclo da avaliação para que ela cumpra sua função maior de produção de conhecimentos, procedimentos e atitudes, conforme o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Os procedimentos pertinentes a uma avaliação diagnóstica, nos parece, já são bem conhecidos: adequar o nível de exigência; ser professor dos alunos concretos que tem e não virar professor de “determinados conteúdos preestabelecidos”; desenvolver metodologia de trabalho interativa em sala de aula; incentivar que o aluno “diga com as suas palavras” aquilo que está aprendendo; abordar conteúdo de forma diferente; buscar expressão diversificada do conhecimento; fazer retomada dos assuntos (currículo em espiral ascendente); dialogar sobre as dificuldades (postura de investigação, pesquisa); ajudar aluno a se localizar no processo de ensino-aprendizagem (metacognição);

acompanhamento/atendimento durante atividades em sala; atividades diversificadas de acordo com as necessidades dos alunos; adequar o nível de dificuldade das atividades propostas em sala, levando o aluno ao sucesso na sua realização e, conseqüentemente, fortalecendo sua auto-estima; trabalhos de grupo em sala; trabalho de monitoria (em sala ou fora); assembléias de classe periódicas para análise da caminhada; espaços diferenciados (biblioteca de classe, cantinho da leitura, cantinho dos jogos, estante do verde, caixa de experiências, etc.); revisão da proposta de trabalho (conteúdos, metodologia, relação professor-aluno); entendimento da avaliação como espaço de aprendizagem; avaliação diferenciada, de acordo com as necessidades dos alunos (inclusive alunos portadores de deficiência); desenvolver a responsabilidade coletiva pela aprendizagem de todos em sala; favorecer o crescimento da autonomia do aluno; conselhos de classe participativos; organização das turmas sem critérios discriminatórios; professor-orientador para aluno com dificuldade maior na aprendizagem ou no relacionamento; propiciar a formação permanente dos educadores; avaliar o avaliador (a instituição, a equipe, o professor); trabalho com representantes de classe; o mesmo professor acompanhar a turma no ano seguinte (além de conhecer melhor os alunos, evita comentários dos colegas do ano seguinte de que “os mandou sem base”); trabalho coletivo: discutir com colegas dificuldades que está encontrando com alunos em sala de aula; partilha de experiências, estudo; planejamento conjunto, “negociação” de conteúdos; uso de portfólio (pasta com todas as produções do aluno) como forma de melhor acompanhamento da aprendizagem; uso de parecer descritivo (ao invés de nota ou conceito) para poder se conhecer melhor o desenvolvimento dos alunos; propiciar horário comum de estudo em sala (ex.: na primeira aula do dia os alunos pesquisam os assuntos das próximas aulas); laboratório de aprendizagem para trabalhar as necessidades específicas de aprendizagem; abertura a estagiários de cursos de formação de professores para ajudar no trabalho com alunos com dificuldade; fortalecimento da autonomia do professor.

Todavia, como não há prática que se garanta por si (uma vez que se pode ter uma prática nova com postura velha), cabe trazer alguns indicadores de mudança, qual seja, alguns sinais que costumam se manifestar quanto de fato está havendo uma mudança da prática educativa: maior proximidade professor-aluno, diminuição das queixas em relação aos alunos (os problemas passam a ser tratados como desafios e não como álibi para não ensinar), mudança nas estratégias de sala de aula, replanejamento, aumento do registro por parte do professor (episódios de sala de aula, dúvidas, pontos a serem observados, descobertas, etc.), maior expressão dos alunos, mais liberdade em sala, menos medo de errar, ausência de tensão nos momentos mais específicos de avaliação, menor competição entre alunos, clima de maior verdade entre professor e alunos (diminuição dos comportamentos estereotipados ou dissimulados), reflexão sobre a prática por parte do professor, autolocalização do aluno no processo de aprendizagem, aumento da pesquisa por parte do professor (e dos alunos), maior cooperação entre colegas, maior tolerância com as diferenças, relação de maior proximidade com a comunidade, clima de projeto na escola.

# Concluindo

O que se espera, portanto, é que os educadores sejam sujeitos de transformação, abrindo novas possibilidades na forma de ser da escola. No fundo, o que está em questão é uma mudança de atitude, que, apesar dos riscos de sermos mal interpretados, pode ser expressa numa palavra: amor! Como dizia Renato Russo, na Música *Monte Castelo*: “Ainda que eu falasse a língua dos homens/E falasse a língua dos anjos,/Sem amor eu nada seria. É só o amor, é só o amor”.

Parafraseando, eu diria:

Ainda que utilizasse muitos instrumentos de avaliação, ainda que preparasse instrumentos reflexivos e operatórios, ainda que acabasse com a semana de prova, ainda que não usasse mais nota e nem tivesse mais reprovação, **se não mudasse a postura, se não acreditasse que um outro mundo —onde todos tenham lugar— é possível, se não tivesse profundamente convencido de que todo ser humano é capaz de aprender, se não me compromettesse com a efetiva aprendizagem (e desenvolvimento) de todos, eu nada seria como educador!**

## Referências Bibliográficas

- BORGES, Isabel C. Nache. *Currículo Democrático: resistências e possibilidades - desafios na implantação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2000.
- PMSP/SME. *Regimento em Ação – caderno 2*. São Paulo: SME, maio de 1992.
- PMSP/SME. *Regimento em Ação – caderno 6*. São Paulo: SME, outubro de 1992.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUSA, Sandra M. Zákia. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In KRASILCHIK, Myrian (org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora*, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*, 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de Formação: uma alternativa libertadora de organização escolar. In *Revista de Educação*. Alvorada (RS): Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. In *Revista de Educação da AEC* (111). Brasília: AEC, 1999.