

Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente.

Resumo: O presente artigo trata da temática da avaliação processual e da regulação pedagógica da aprendizagem na educação básica. O principal objetivo foi investigar os limites e as possibilidades na sua implementação, uma vez que há grande convergência entre educadores sobre a necessidade de mudar a forma tradicional de avaliação – somativa, classificatória e excludente, por modalidades processuais, de naturezas formativas e includentes. Esta mudança vem acontecendo em algumas escolas, contudo, não foi consolidado. O problema de pesquisa, então, foi descobrir onde estão as dificuldades e por que tem sido tão difícil consolidar esta mudança? A investigação foi conduzida utilizando-se a técnica de grupo focal com professoras de uma escola particular da cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Entre as temáticas tratadas estavam a formação docente, práticas pedagógicas e encargos docentes. Os resultados mostram que as mudanças na avaliação da aprendizagem estão inseridas em contextos de mudanças pedagógicas mais amplas e que as dificuldades estão mais no contexto político e social do que propriamente na escola. No que diz respeito aos encargos docentes, a avaliação processual, seu diversificado instrumental, sua aplicação contínua e o acompanhamento personalizado do aluno requerem mais dedicação do professor à escola. Como a escola no Brasil é de tempo parcial e a remuneração do professor é baixa ele necessita manter vínculos com outras instituições escolares para complementar a renda. Neste sentido, a escola de tempo integral e o professor de dedicação exclusiva são apontados como pré-requisitos para o desenvolvimento pleno de modelos avaliativos processuais.

Palavras-chave: Avaliação processual. Avaliação da aprendizagem. Regulação pedagógica.

José Albertino Carvalho Lordêlo
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
jalbert@ufba.br

Dora Leal Rosa
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
doralr@ufba.br

Lisa de Almeida Santana
Pedagoga/UFBA
lisatamega@hotmail.com

Avaliação e regulação pedagógica da aprendizagem

Para assumir compromisso com uma educação de qualidade, capaz de fazer a diferença na vida de seus alunos em termos pessoais, morais, intelectuais e sociais, é preciso analisar criticamente os aspectos mais marcantes do contexto educacional no qual estão inseridos escolas e alunos. Entre as práticas pedagógicas mais importantes para uma educação de qualidade e promotora de justiça escolar está a avaliação da aprendizagem. Como instrumento de regulação pedagógica, sua função possui valor inestimável, dado o seu poder de potencializar as condições de desenvolvimento dos educandos e também do aprimoramento do trabalho pedagógico.

Se na teoria a avaliação possui tamanha importância e significado, na prática não deveria ser diferente. Porém, apesar de sua relevância social, sua idealização está razoavelmente distante da realidade. Observando a prática presente na maioria das instituições de educação brasileira da atualidade, nota-se uma utilização equivocada da avaliação da aprendizagem. Alunos a repudiam, professores confundem sua função, e, assim, os objetivos pedagógicos pretendidos com sua existência tornam-se secundários ou distorcidos, cedendo espaço para ações que nada têm em comum com os pressupostos pedagógicos que devem orientar as escolas de educação formal.

É preciso verificar em que condições esses alunos e professores se relacionam e constroem seus conhecimentos e opiniões; com que frequência se encontram, qual o tempo em que ficam juntos, como os conteúdos são trabalhados, como o ano letivo é organizado, que cobranças são feitas pela escola e pelas famílias, que resultados são esperados e que alunos querem formar. Se a avaliação passa de reguladora do processo cognitivo à simples constatadora de resultados, impossibilita a docentes e discentes o direito de conhecer seguramente as condições de aprendizagem presentes naquele contexto, bem como a capacidade de alterar e transformar essas condições. Daí, torna-se importante investigar que fatores presentes nas instituições escolares se contrapõem e determinam a maneira de como a avaliação é concebida e realizada.

Avaliar não pode ser apenas a consideração de aspectos e objetivos pedagógicos de uma escola. Para avaliar responsabilmente, precisa-se perceber a sociedade e seus valores, atrelando profundamente conteúdos e concepções avaliativas ao contexto no qual se vive.

A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os valores que estão sendo realizados na educação. (DIAS SOBRINHO, 2008). "Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos específicos". (NOVAK; HANESIAM apud SOUSA, 1991, p. 30)

Na atual conjuntura educacional, especificamente no contexto brasileiro, a tarefa de regular a aprendizagem do aluno a partir de observações e produções processualmente sistematizadas tem cedido espaço para registros simplificados, representados quantitativamente e que, por vezes, desprezam aspectos qualitativos do processo de aprendizagem. Assim, revela-se um modelo de avaliação baseado na constatação de resultados e não em intervenções pedagogicamente estratégicas, capazes de auxiliar e conduzir apropriadamente o educando em seu caminho na construção de conhecimentos socialmente relevantes.

Sendo a escola um sistema social complexo, composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais, o esperado é que o trabalho coletivo que executam seja marcado socialmente pela heterogeneidade de suas histórias e itinerários. Isso exige que sejam engendrados acordos para que o projeto pedagógico em que estão envolvidos caminhe e possa frutificar. Estes acordos, igualmente, precisam ser avaliados e isso acresce outros níveis de complexidade para a avaliação, pois incorpora outros protagonistas e olhares ao processo. (SORDI; LUDKE, 2009)

Com pensamentos e ideologias semelhantes ou não, o profissional de educação precisa seguir cuidadosamente as orientações didáticas da instituição em que atua. Siga a escola um modelo tradicional-conservador ou emancipatório, por exemplo, o docente deve possuir as competências necessárias para realizar as práticas adequadas às pretensões daquela escola, respeitando procedimentos didáticos e métodos avaliativos.

Muitas são as instituições educacionais que iniciam tentativas de acompanhamento da aprendizagem de forma diferenciada, envolvidas e respaldadas por teorias avançadas no cenário educacional mundial. Empresas de assessoria e consultoria pedagógicas encarregam-se de descobrir e filtrar concepções e práticas presentes em diversos países, em diferentes escolas, que podem ser aplicáveis no Brasil. Nesta dinâmica, as instituições procuram desenvolver trabalhos qualificados, seguindo modelos e procedimentos já adotados, com sucesso, em outras escolas. Mesmo assim, dificuldades são enfrentadas no momento de colocar em prática essas mudanças.

Conciliar avaliação formativa com a diversidade numa sala de aula é um grande desafio para as escolas formais, pois estas, tradicionalmente, seguem formatos homogêneos de trabalho. Porém, se analisarmos essa relação sob a ótica de Lacueva (1997) concordaremos que um ambiente rico em características e visões de mundo distintas pode possibilitar momentos bastante enriquecedores e oportunos para a troca de saberes e elaboração de conhecimentos diversificados. Atrelada a essa diversidade, a avaliação poderá, também, ser percebida de uma forma diferente.

Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar e, se preciso for, “corrigir o alvo”, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ele se dirige, porém, a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe “[...] deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la”. (PERRENOUD, 1999, p. 14-15)

A avaliação tem por principal objetivo permitir ao professor o acompanhamento constante e sistemático de todo o processo de aprendizagem do aluno desde a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo. Devido ao contexto no qual estão inseridas, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa, chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. (PERRENOUD, 1999, p. 16)

Quando, por diversas circunstâncias, sejam elas quais forem, essa avaliação diferenciada deixa de ser plenamente realizada, o professor perde automaticamente o controle sobre a situação e, conseqüentemente, a avaliação passa a ter lacunas que dificilmente

serão preenchidas, naquele contexto, com aquele aluno. Se as práticas necessárias a esse formato de avaliação (avaliação diagnóstica, aplicação sistemática de instrumentos reguladores de aprendizagem, feedbacks periódicos) são negligenciadas, mesmo que de forma inconsciente ou não intencional, o professor perde a capacidade de orientar e mediar cada aluno, e situações que poderiam ser bastante favoráveis a aprendizagens significativas, tornam-se meras reproduzoras de práticas tradicionais de ensino.

A idéia de mudar o processo de regulação da aprendizagem, apesar de revolucionária, pode ser também uma ilusão, isto é, acredita-se fazer algo diferente, porém, essencialmente, nada de fundamental é mudado. Alterar práticas, ritmos e rotinas não garantem, necessariamente, uma avaliação efetiva e transformadora, muito pelo contrário, se uma instituição pensa agir diferentemente sem concretamente fazê-lo, objetivos pedagógicos podem ceder lugar a objetivos secundários e, dessa forma, a qualidade da relação entre ensino e aprendizagem diminuirá.

Compreender que a avaliação segue etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos educandos é o primeiro passo para torná-la uma ação essencialmente reguladora e transformadora do sujeito avaliado.

A avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. Embora isto pareça óbvio, temos de levar em conta toda a distorção histórica existente, de maneira que é corrente mudar-se apenas a superfície e se manter a contradição no fundo (fazer coisas novas no esquema antigo). A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, a priori, é a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo, valores. (VASCONCELLOS, 2005, p. 41)

Avaliação processual

Associada às mudanças de paradigmas educacionais, posicionamento e visão de mundo, está a avaliação processual, apontada atualmente como uma prática ideal de regulação da aprendizagem, pois permite que o aluno, através de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados. Este tipo de avaliação tem um caráter formativo. A avaliação processual permite: 1) Fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; 2) Ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos, e, 3) Modificar estratégias do processo. Ela ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, como se faz atualmente no Brasil. Deve-se avaliar para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2004, p. 29) Esta concepção de avaliação adota também a autoavaliação do aluno como exercício para a autorregulação de todo o processo.

A autorregulação se baseia na autoavaliação; leva o aluno a perceber melhor as modificações que tem que introduzir para atingir um determinado objetivo e selecionar estratégias que permitam agir de acordo. A autoavaliação, a autorregulação, a autoaprendizagem, a autonomia pessoal são passos sucessivos que contribuem decisivamente com um melhor desenvolvimento educacional dos alunos, que se traduz em atitudes formadoras permanentes. (CASTILO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009, p. 161)

Avaliação: possibilidades e instrumentos

A avaliação vem acontecendo de várias formas na escola. É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários etc. Estes são alguns dos instrumentos comumente utilizados para avaliar os alunos, ou seja, ferramentas para recolher os dados de forma sistemática e objetiva acerca do processo de ensino e aprendizagem. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam sabendo que ela está acontecendo: alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação costuma ser realizada no final do ciclo e atribui nota, conceito ou menção. É o que chamamos de avaliação formal. Mas há outro tipo de avaliação muito freqüente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Trata-se da chamada avaliação informal. Ela é importante porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno, suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. (VILLAS BOAS, 2004, p. 22-23)

Comparar essas duas possibilidades de avaliar é refletir sobre uma única conjuntura educacional, na qual a relação entre planejar e realizar é marcada por uma linha tênue, porém, profundamente separada por questões históricas, culturais, políticas e sociais. Se por um lado, a escola tenta ser diferente, por outro, está inserida em um contexto que a faz agir exatamente como outras instituições, mais conservadoras.

Avaliar é um ato político. É ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder, de julgar, ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de *avaliação emancipadora* e que, na falta de melhor expressão, Moacir Gadotti (2008, p. xi) chama de “concepção dialética da avaliação”. A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os

meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Neste sentido, os exames realizados na escola têm a mesma função daqueles realizados nas instituições de saúde: subsidiar as prescrições dos profissionais envolvidos para superar os problemas diagnosticados. Além destas práticas que se realizam ao longo do ano letivo, no início das aulas o professor deve diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno de modo a acompanhá-lo na sua aprendizagem. Por possibilitar ao professor um conhecimento seguro do nível de compreensão do aluno sobre determinado conteúdo, esse tipo de avaliação permite que ele planeje e aja conforme suas observações, criando condições mais adequadas para a aprendizagem da turma.

Avaliação escolar no contexto do ensino fundamental

A educação básica, no Brasil, vai até os 17 anos. A primeira etapa – educação infantil, compreende as creches (0-3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos); a segunda etapa compreende o ensino fundamental (6 a 14 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos). Convivem dois sistemas de ensino, um público com responsabilidades distribuídas entre os três entes federados – união, estados e municípios e um “sistema” privado. A responsabilidade pela oferta dos níveis iniciais de educação (infantil e fundamental) públicas é do município. O ensino privado não chega a se constituir em um sistema ou rede mas tem uma participação expressiva na oferta de vagas no país (Tabela 1).

Tabela 1: Matrículas no ensino básico brasileiro por sistemas, 2006.

Nível de ensino	Privado	Público	Total
Fundamental (6 a 14 anos)	3.467.977	29.814.686	33.282.663
Médio (15 a 17 anos)	1.068.734	7.838.086	8.906.820
Total	4.536.711	37.652.772	42.189.483

Fonte: Elaborada pelos autores

Embora os dois sistemas possuam diferenças marcantes, sobretudo de qualidade (melhor no “sistema” privado) e de perfil socioeconômico dos alunos (os mais pobres estão na escola pública) eles têm em comum a mesma concepção de avaliação. Independentemente do sistema público ou privado ela está moldada para possibilitar a padronização de resultados e comportamentos considerados adequados para o formato de sociedade em que as instituições escolares estão inseridas. Neste sentido, realizar uma pedagogia (ou avaliação) diferenciada é assumir, mesmo que inconscientemente, uma posição contra-hegemônica. Se pedagogicamente essa prática eleva qualitativamente a formação dos alunos, por outro lado implica consequências nem sempre positivas para as escolas, principalmente se estas fizerem parte da rede privada e atenderem a pais que se percebem mais como clientes do que como parceiros da escola.

Apesar de diversas instituições defenderem e tentarem, de fato, realizar algo diferente, isso dificilmente ocorre. Dessa maneira, seria utópico e contraditório acreditar que a avaliação por si só seria capaz de transformar escolas, alunos ou a própria sociedade. Seguindo essa perspectiva, é fundamental perceber que características negativas ou consideradas ultrapassadas da avaliação estão obrigatoriamente atreladas a modelos hegemônicos de organização social.

A pesquisa, seu contexto e formato

Para conhecer uma realidade educacional em suas especificidades, é necessário que um contato concreto se estabeleça, a fim de que suas características mais marcantes possam ser percebidas com maior clareza e rigor.

Analisar de que forma o trabalho pedagógico é conduzido e de que maneira suas peculiaridades interferem diretamente em práticas, procedimentos e resultados, pode ser um caminho para, se não a superação de antigos problemas relacionados à avaliação da aprendizagem, pelo menos para uma melhor compreensão de suas causas e um apontamento mais seguro para possíveis alternativas.

A estratégia metodológica utilizada na pesquisa foi a de um estudo de caso, com dados coletados a partir de um Grupo Focal.

Trata-se de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica. Basicamente, o grupo focal pode ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Diferentemente, a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador (que vai ser no caso o moderador do grupo). Uma vez conduzido, o material obtido vai ser a transcrição de uma discussão em grupo, focada em um tópico específico (por isso grupo focal). (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 286)

Dessa forma, para obter os dados e informações necessários ao êxito desta pesquisa, foi realizado um encontro presencial com as professoras do ensino fundamental de uma escola particular, no qual estas puderam socializar visões, percepções e fatos relacionados ao trabalho pedagógico. A elas foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e explicitada a relevância social do tema investigado.

Para nortear a pesquisa, uma questão central foi elaborada: Por que uma escola reconhecidamente inovadora ainda enfrenta dificuldades para tornar sua prática de avaliação processual de fato, efetiva?

Contexto da investigação

Fortemente influenciada também pelas idéias do psicólogo suíço Jean Piaget (1886-1980) e do pesquisador russo Lev Vygotsky (1886-1934), a instituição objeto desta investigação foi a primeira escola construtivista de Salvador, sendo fundada em 1965. Acreditando que a inteligência humana possui fases de desenvolvimento e que esse desenvolvimento é potencializado pelas interações sociais, ela sempre percebeu seu aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo este capaz de observar, questionar e então concretizar conhecimentos significativos para a sua formação pessoal e social.

À medida que o tempo foi avançando, a escola cresceu e passou por mudanças e adaptações, por acreditar que novas concepções e marcos teóricos seriam importantes para a continuidade da qualidade do trabalho pedagógico. Desse modo, em 2002, a escola construiu seu Projeto Político Pedagógico. Da elaboração do documento, participaram professores, coordenadores e diretores, sob a coordenação de uma ONG de Salvador.

Pôr em prática uma concepção pedagógica diferenciada exigiu da escola um novo olhar sobre sua maneira de acompanhar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Assim, a avaliação da aprendizagem adotou claramente um caráter processual.

Segundo Gardner citado por Gama (1998) é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido. (GARDNER apud GAMA, 1998)

Para isso, a escola procurou criar instrumentos avaliativos diversificados, que contemplassem as múltiplas inteligências e habilidades dos alunos. Além de produções escritas, atividades corporais, artísticas e tecnológicas foram também concebidas como formas do aluno revelar suas compreensões sobre diferentes conteúdos.

A avaliação processual no ensino fundamental da escola investigada

Toda instituição de educação possui autonomia para escolher o formato de trabalho pedagógico e a maneira de como avaliar os desempenhos de seus estudantes. Deve, porém, seguir as determinações curriculares apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Para atender a essa demanda e por compreender a aprendizagem como um processo contínuo, no qual conhecimentos elementares são aprimorados para que percepções mais complexas

sejam, então, construídas, a escola trabalha com a Pedagogia de Projetos. Esse formato de trabalho, que desfragmenta conteúdos interligados e propicia uma compreensão contextualizada dos assuntos estudados, exige um acompanhamento contínuo de toda a elaboração de conhecimento dos alunos, desde a averiguação das noções prévias da criança (avaliação diagnóstica) até a conclusão dos temas investigados (síntese do que foi aprendido).

À medida que relaciona conteúdos complementares durante o processo, sem que haja uma ruptura entre as diversas maneiras de abordá-los, o educando tem a possibilidade de ampliar significativamente a sua capacidade de compreensão e estruturação do objeto estudado. Segundo a epistemologia genética de Piaget (1970, p. 56):

O conteúdo das assimilações e acomodações variará ao longo do processo de desenvolvimento cognitivo, mas a atividade inteligente é sempre um processo ativo e organizado de assimilação do novo ao já construído, e de acomodação do construído ao novo. Fica assim estabelecida a relação do sujeito conhecedor e do objeto conhecido. Por aproximações sucessivas, articulando assimilações e acomodações, completa-se o processo a que Piaget chamou de *adaptação*. A cada adaptação realizada, novo esquema assimilador se torna estruturado e disponível para que o sujeito realize novas acomodações e assim sucessivamente.

Assim, para superar formatos conservadores e transformar-se em sua essência, o ambiente educativo necessita de mentes abertas às mudanças. Essa adaptação exigirá do corpo docente uma reflexão crítica sobre o seu próprio processo histórico, de aluno à professor, da condição de criança à condição de adulto.

Implicações no cotidiano docente

O discurso da avaliação processual e formativa nas instituições escolares contrapõe-se como uma alternativa ao “modelo somativo” ancorado no paradigma positivista, centrado na

medida. Os partidários da avaliação processual/formativa adotam procedimentos qualitativos e estimativos e ancoram-na no paradigma naturalista. (CASTILO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009) Mas avaliar processualmente ou atribuir uma função formativa ao processo avaliativo implica em repensar a escola brasileira e seu projeto pedagógico em sentido mais amplo. Requer também uma formação graduada especial com a necessária instrumentalização dos futuros educadores; ela gera uma multiplicidade de rotinas com repercussões sobre as práticas pedagógicas e os encargos decorrentes da variedade de instrumentos, da frequência de sua utilização e, sobretudo, do acompanhamento individualizado do aluno.

A avaliação formativa choca-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos como salientado por Perrenoud (1999) e pelos educadores, sujeitos desta pesquisa. Entre estes obstáculos, o autor cita o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas que quase não privilegiam a diferenciação. Os obstáculos apontados pelos professores foram agrupados nas categorias empíricas formação de professores, prática pedagógica e encargos docentes. Formação dos professores

Para atingir níveis aceitáveis de aprendizagem, o aluno precisa estar envolvido com os conteúdos trabalhados, com o grupo social escolar e também com o professor. Esse envolvimento, crucial para os desenvolvimentos cognitivo, pessoal e social do aluno, precisa ser estimulado e fortalecido pelo ambiente educativo, representado principalmente pela figura do professor.

Segundo as docentes, a formação de nível superior ajuda na medida em que aproxima o estudante do conhecimento científico, de estratégias de pesquisa e de teóricos que dedicaram seus estudos à compreensão das diversas formas de desenvolvimento do ser humano (intelectual, físico, moral, pessoal, social), conhecimentos fundamentais para aqueles que atuam na área educacional. No que tange à formação em disciplinas técnicas, tais como didática, gestão, avaliação e alfabetização, por exemplo, as professoras entrevistadas revelaram não terem tido acesso a esse tipo de estudo em seus cursos de pedagogia, declarando ainda que todo o aprendizado técnico sobre a atuação em sala de aula se deu fora do ambiente acadêmico ou após a conclusão do curso. De acordo com as docentes, os próprios estágios escolares, que deveriam

acontecer de forma supervisionada, ocorriam livremente, sem qualquer direcionamento de conduta ou objetivos pedagógicos por parte da instituição acadêmica.

Quando questionadas sobre a temática da avaliação durante o período em que cursavam faculdade ou o magistério, apenas uma das professoras relatou ter cursado uma disciplina denominada “Avaliação da Aprendizagem”, que abordava superficialmente a prática avaliativa, dando muito mais atenção aos teóricos da avaliação no Brasil do que às práticas de avaliação presentes na maioria das instituições educacionais do país. Indagadas sobre as estratégias utilizadas para avaliar coerentemente seus alunos, afirmaram com unanimidade:

Aprendemos na prática, no dia-a-dia, na sala de aula, com o auxílio da coordenação pedagógica, errando e acertando, aos poucos. Com o tempo, você vai desenvolvendo um olhar mais crítico e utilizando estratégias mais adequadas.

A capacitação pedagógica que temos sempre é benéfica, pois nos faz refletir sobre nossa prática, além de nos apresentar novas propostas e desafios. Mesmo quando não concordamos com alguma crítica ou sugestão, procuramos valorizar o que está sendo apresentado, pois o objetivo sempre é aprimorar a prática pedagógica.

Ao observar essa situação, surge uma questão pertinente: possuirá o docente, mesmo com empenho pessoal e respaldo da instituição, as condições e habilidades necessárias para se tornar uma referência intelectual e acompanhar efetivamente o desenvolvimento de seus alunos?

“Talvez, se tivéssemos tido as mesmas condições de aprendizagem com que lidamos no dia-a-dia atualmente, seria menos complicado realizar práticas pedagógicas diferenciadas”.

Assim, para que esses docentes possuam uma formação aprimorada, torna-se fundamental que a própria concepção de educação formal passe por adaptações, transcendendo aspectos puramente cognitivos e passando a abordar questões filosóficas inerentes à condição humana, sendo, portanto, capaz de despertar a

curiosidade e o interesse para o conhecimento de valores ignorados, para uma sensibilidade inteligente e para percepções mais amplas e críticas sobre as relações humanas e o mundo.

Prática pedagógica

Por realizar uma prática pedagógica diferenciada, a escola exige de seu corpo docente uma grande demanda de trabalho e durante as quatro horas que passam diariamente na instituição precisam dedicar-se integralmente aos propósitos pedagógicos e conteúdos a serem construídos. Desse modo, a rotina escolar no ensino fundamental apresenta-se como exaustiva para a maioria dos professores, que revelam ser este um aspecto comprometedor da qualidade do acompanhamento dos alunos. Uma das professoras explica:

Nossa avaliação é uma maneira de avaliar fantástica, eu acredito (que seja) riquíssima. Acho que o mais importante é o professor acreditar naquela avaliação e que de fato está acontecendo e que o aluno está aprendendo e que você está percebendo isso. Avaliar o aluno é isso, é você perceber os avanços, é você compreender que as competências foram adquiridas e estão sendo (adquiridas) a cada dia, mas sem dúvida nenhuma a rotina prejudica muito, eu falo por mim e acredito que por boa parte dos colegas, porque a realidade hoje que a gente vive dentro das escolas é isso, a gente tem uma rotina de 4 horas, que eu considero apertadíssima, e eu na minha turma tenho 22 alunos, então é muito complicado.

Possuir tempo para pensar e estruturar conhecimentos é fundamental para que este processo se dê de maneira saudável. Se o docente consegue acompanhar o desempenho do aluno em diferentes momentos de estudo, terá condições de incentivar e potencializar aprendizagens, permitindo uma rica interação entre o grupo, através de colaborações mútuas entre colegas/colegas e aluno/professor, situação importantíssima para a socialização do que foi compreendido ou ainda está em construção.

A gente tem aula extra de 50 minutos, tem um intervalo de 30 minutos, então tudo isso mexe com a nossa rotina e de fato prejudica esse nosso olhar [...] Aqui não tem semana de avaliação, onde a criança é avaliada só naquele momento. Nossa avaliação é diária, todos os dias, ainda mais porque é uma escola onde não se avaliam só conteúdos, que avalia também atitudes, os relacionamentos, como se convive, como se respeita o outro, em todos os momentos estamos avaliando isso.

Como a escola não realiza provas e sim desempenhos que revelam o desenvolvimento do aluno, os docentes deveriam possuir melhores condições de interferir no processo, indicando possibilidades. Apesar disso, essa tem se mostrado uma tarefa um tanto árdua para esses professores. Uma das docentes reflete sobre as condições para acompanhar seguramente o trabalho pedagógico:

Seria uma escola em tempo integral, mas também tem um outro lado, que a gente pode observar o que a gente tem feito, os projetos, o que a gente precisa ver aqui nesses projetos, o que é que está demais e que a gente pode diminuir, que a gente pode sugar, o que realmente a gente quer, qual o método, essas intervenções todas são necessárias para atingir aquela meta? Então o tempo que a gente leva com o projeto X, será que realmente é necessário esse tempo todo? As seqüências didáticas, será que são necessárias todas essas intervenções? Eu penso também em a gente mexer nos projetos e nas seqüências didáticas.

A partir dessas declarações, percebe-se que existe, segundo o grupo docente, uma incompatibilidade desgastante entre as exigências dessa proposta pedagógica e as condições reais de trabalho, uma vez que, por mais que haja esforço e empenho, o tempo, a rotina e a sistematização dos conteúdos sempre serão, nesse contexto, um contrapeso à realização dessa prática diferenciada.

É importante também questionar e refletir sobre a essência da avaliação processual e formativa, dentro desse formato de trabalho. Será esta realizada a partir de um conjunto de observações pelo professor? Será determinada por um conjunto de observações

associado à conscientização do processo cognitivo, por parte do aluno? Ou se dará por esse conjunto de observações, regulações e auto-regulações, sempre respaldadas por concepções pedagógicas consolidadas e didáticas condizentes com as necessidades desse modelo de avaliação? Que adaptações e mudanças precisam ser pensadas para que as condições de aprendizagem sejam, efetivamente, favoráveis aos alunos?

Encargos docentes

Por fim cabe investigar as condições de trabalho a que são submetidos esses professores. Além das quatro horas diárias dedicadas à sala de aula na escola estudada, as professoras têm, semanalmente, pelo menos duas horas de reunião pedagógica ou de formação continuada, em turno oposto ao de trabalho. Não podemos também ignorar o fato de que a maioria das professoras possui outros empregos.

Quando questionadas a respeito da remuneração que recebem pelo trabalho na escola, as professoras revelaram que esta não é suficiente para levar uma vida confortável, embora concordem que, comparando o valor da remuneração com o de outras escolas, ele seja razoável. Algumas declarações esclarecem a visão do grupo:

Se ganhássemos mais seria estimulante porque teríamos mais tempo pra gente, tempo pra estudar, pra investir em formação, trabalhando em um lugar só.

A alternativa considerada ideal pelas professoras seria a adaptação da escola para o trabalho em tempo integral, com salário superior e dedicação exclusiva à escola. Eis algumas considerações feitas pelo grupo:

Haveria mais tempo pra analisar projetos, rever sequências didáticas, pensar em novos instrumentos, reformular atividades, pensar em intervenções necessárias.

Não podemos ignorar, mesmo com a sugestão de extensão do tempo de permanência na escola e diante das expectativas levantadas pelas professoras, o perigo de que a prática avaliativa se mantenha estagnada naquilo que é fundamental, ou seja, no acompanhamento criterioso de cada aluno, no apontamento de caminhos alternativos para a aprendizagem, na diversificação dos instrumentos avaliativos, na viabilização de momentos diferenciados e no olhar cuidadoso. Toda mudança precisa passar, também, por uma avaliação democrática, que considere todos os seus aspectos e possa, assim, quebrar modelos avaliativos culturalmente engessados e ajudar, de fato, na construção de um formato de trabalho que atenda às diversas demandas inerentes à educação do ser humano.

Conclusão

Entender porque a avaliação processual acontece parcialmente fica relativamente simples, apesar de seu contexto complexo. A tarefa árdua de materializar a avaliação processual na escola está atrelada a questões de formação e a encargos docentes, além de estar determinada, principalmente, por aspectos pedagógicos. Não se trata aqui da concepção pedagógica da escola propriamente dita, mas no sentido de que as práticas e os valores abordados podem ir de encontro a ideologias, costumes e temores dominantes nas famílias dos alunos. Além desse fator, é necessário perceber, dentro da própria escola, leituras de mundo limitadas pela cultura homogeneizante de nossa sociedade e que, por isso, precisam ser dialeticamente repensadas, para que a escola possa finalmente atingir o objetivo pedagógico a que se propõe.

É possível imaginar como seria assustador para a escola e a família, duas instâncias fundamentais da sociedade, vislumbrar a possibilidade de alunos tornarem-se mais livres, autônomos e, na medida do possível, senhores de seus destinos. Essa liberdade, que as escolas formais tanto defendem em suas teorias, traria à tona caminhos diferenciados de perceber e atuar no mundo. Por isso, existe um limite para essa prática que valoriza, estimula e que torna o estudante o protagonista das relações de ensino-aprendizagem.

Assim, a tentativa de se praticar a avaliação processual como um enorme desafio a todos os envolvidos, pois esta, para acontecer de verdade, exigirá de cada ator, uma superação individual de conceitos e leituras de mundo. Constatada essa dificuldade, ainda assim, ressalta-se a necessidade da realização de uma pedagogia diferenciada, pensada em longo prazo, desde muito cedo, não para a escola em si, mas para que todos os seres humanos, envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo, deixem de ser reprodutores de discursos e práticas dominantes e opressoras, e possam transformar-se em sua essência, tal como, inevitavelmente, um dia a sociedade também irá se transformar.

É importante ressaltar que a avaliação nesta escola mudou porque a escola mudou de modo mais amplo. Foi o projeto político-pedagógico da escola que promoveu a mudança na concepção e operação da avaliação da aprendizagem.

Retomando a questão da investigação - por que, apesar de já conseguir realizar parcialmente a avaliação processual, uma escola privada conhecidamente inovadora ainda enfrenta dificuldades para tornar sua prática, de fato, efetiva, conclui-se que as condições concretas para essas mudanças são sempre limitadas por aspectos procedimentais e culturais da organização escolar. Devido a isto, a ideia de acompanhar e intervir sistematicamente no processo de aprendizagem do aluno se choca com imposições enraizadas da realidade mais ampla.

No que diz respeito aos encargos docentes, a avaliação processual, seu diversificado instrumental, sua aplicação contínua e o acompanhamento personalizado do aluno requerem mais dedicação do professor à escola. Como a escola no Brasil é de tempo parcial e a remuneração do professor é baixa ele necessita manter vínculos com outras instituições escolares para complementar a renda. Neste sentido, a escola de tempo integral e o professor de dedicação exclusiva são apontados como pré-requisitos para o desenvolvimento pleno de modelos avaliativos processuais.

Embora a formação inicial do professor nas faculdades de pedagogia tenha sido criticada devido ao seu pouco enfoque prático-instrumental ela não representa um impedimento à mudança da avaliação. Esta dimensão pode ser atendida pela formação continuada e programas de treinamento das escolas, sobretudo, nas escolas particulares. Contudo, é duvidoso que este recurso possa ser utilizado amplamente em programas e políticas públicas.

The continuous evaluation of student learning and the pedagogical regulation in Brazil: implications in everyday teaching

Abstract: This article deals with the continuous evaluation of student learning and the pedagogical regulation, focusing on the basic education, in Salvador, Bahia, Brazil. The main objective of the research was to investigate limits and possibilities of the continuous evaluation, since great agreement exists among educators about the necessity to replace the traditional forms of assessment - summative, ranking and excluded, for continuous modalities - formative and included. This change happened in some basic schools; however, it has not consolidated. Then, the research problem was where were the difficulties and why has been so difficult to consolidate that change? The research used the focus group technique with teachers of a private school in the city of Salvador. The themes discussed were teachers training, teaching practices, teacher duties and responsibilities. The results indicated the student learning evaluation changes are inserted into largest pedagogical contexts. In addition, the broader difficulties are more on political and social context than at school. As regards duties and responsibilities teachers, the continuous evaluation, the diversified tools and the personalized student monitoring, require more teacher time at school. As the basic school in Brazil is part-time and the professional remuneration is very low, teachers have to work on more than one institution to supplement income. In this sense, full-time school and full-time teachers were pointed as prerequisites for the total development of the continuous evaluation models.

Key words: Continuous evaluation. Student learning evaluation. Pedagogical regulation.

Referências

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 285-293, jun. 1996. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf> >. Acesso em: 15 set. 2009.

CASTILO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 8 out. 2009.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. IX- XIV (Polêmicas do nosso tempo, 25)

GAMA, Maria Clara S. Salgado. *A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação*. 1998. Disponível em: <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>> . Acesso em: 15 set. 2009.

LACUEVA, Aurora. La evaluacion en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, jan. 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes. 1970.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em: 14 set. 2009.

SOUZA, Sandra Zákia Lean. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1999. p. 27-50,

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças: por uma práxis transformadora*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Artigo submetido 20/09/2010 e aceito 02/08/2011.