



Avaliação e práticas avaliativas: inventários para construção de outra escola possível

Andréa Rosana Fetzner

Professora Dra. Departamento de Didática, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta algumas políticas educacionais em disputa no campo da educação escolar, especialmente no ensino fundamental, que implicariam em demandas divergentes para organização da escola, do currículo, das práticas didáticas e de avaliação. Apresenta-se o debate sobre estas demandas e a organização escolar em ciclos neste contexto. Por fim, um olhar sobre a realidade encontrada nas práticas de 51 professoras que trabalham em escolas organizadas em ciclos, no que se refere a instrumentos e registros de avaliação. O objetivo é contribuir com um inventário de práticas avaliativas mais plurais e diversificadas, não centradas em provas e testes. *Palabras clave:* avaliação escolar; educação para o mercado; escola organizada em ciclos, democratização escolar.

Introdução

Este trabalho apresenta algumas políticas educacionais em disputa no campo da educação escolar, especialmente no ensino fundamental, que implicariam em demandas divergentes para organização da escola, do currículo, das práticas didáticas e de avaliação. Apresenta-se o debate sobre estas demandas e a organização escolar em ciclos neste contexto. Por fim, um olhar sobre a realidade encontrada nas práticas de 51 professoras que trabalham em escolas organizadas em ciclos, no que se refere a instrumentos e registros de avaliação. O objetivo é contribuir com um inventário de práticas avaliativas mais plurais e diversificadas, não centradas em provas e testes.

Disputas políticas globais

“O grande empreendimento do Ocidente é a mercantilização do mundo, de tudo entregar ao destino da mercadoria” (BAUDRILLARD, 2008, p. 23)

Nas escolas brasileiras envolvidas nesta pesquisa é possível perceber a organização escolar do tempo, do espaço, das relações sociais, do currículo e da avaliação ainda muito orientadas pela *educação bancária*, imagem criada por Freire (1975) para denunciar as práticas escolares que tomam os estudantes como receptáculos vazios de conhecimentos, o conteúdo escolar como o elemento a ser *depositado* no estudante e a prova escolar como o momento do estudante *devolver* ao seu avaliador (professor) o conteúdo que lhe foi depositado. Estas práticas do que foi chamado por Freire de *educação bancária* estão presentes há muito tempo na escola e são denunciadas desde 1950, por educadores brasileiros que desejam uma escola mais democrática, ativa, voltada à cultura de seus participantes.

Atualmente, algumas políticas, aqui entendidas como comprometidas com interesses dos empresários reformadores da educação (FREITAS, 2012), reforçam práticas da chamada *educação bancária*, tomando como princípio a defesa da ideia do ensino como transmissão de um saber comum supostamente *universal* e, sua transmissão, possível de ser controlada por meio da avaliação externa do desempenho escolar. Do ponto de vista dos empresários da educação, a função da escola é a instrumentalização técnica para o trabalho e a defesa desta posição se dá com a atribuição à escola do sucesso (ou insucesso) da economia.

No Brasil, o controle das práticas avaliativas por meio de instrumentos da avaliação externa tem intensificação variável de acordo com o contexto político local das secretarias municipais e estaduais de educação. Encontramos na pesquisa secretarias de ensino que intensificam as práticas apenas pela adesão às provas nacionais e estaduais (muitos estados também realizam suas provas estaduais com o objetivo de gerar uma pontuação para a escola que considere o seu desempenho no conjunto do estado), e outros municípios que fazem suas próprias avaliações municipais. Em casos extremos, como ocorre no município do Rio de Janeiro, as provas externas são elaboradas bimestralmente na secretaria de educação e aplicadas nas escolas, objetivando a preparação dos estudantes para as outras provas também presentes no sistema (estaduais e nacionais). No contexto da cidade do Rio de Janeiro, e da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro, os conteúdos do ensino são publicados *on line* e os professores devem demonstrar que estes conteúdos estão sendo *trabalhados* em suas turmas, também registrando *on line* este trabalho. É o que tem sido chamado de *engessamento* curricular e que representa a *redução* da escola (FETZNER, 2014).

A questão política percebida nestas realidades, não se reduz à intenção de melhorar índices de desempenho em provas externas, o que já seria um grande problema, mas inclui a submissão da educação escolar aos interesses de um mercado tanto ao definir como objetivo da educação escolar a instrumentalização técnica para o trabalho, quanto na mercantilização da educação em si e nos processos que levam à privatização da educação. Portanto, mais que a submissão aos interesses do mercado, a mercantilização da educação (por meio da venda de insumos ou serviços) e privatização da educação, os reformadores empresariais disputam o conteúdo escolar.

O discurso político produzido no âmbito das empresas sustenta a venda de sistemas apostilados (apostilas de

ensino dirigido e também filmes ou canais de televisão com aulas a serem visualizadas e reproduzidas em exercícios de fixação dos conteúdos) pelos próprios empresários da educação a sistemas públicos de ensino (definindo assim o conteúdo escolar dos sistemas) e é operado com base no argumento de que a educação pública é ineficiente, os professores são incompetentes e vadios, por não conseguirem *produzir* o sujeito/futuro funcionário competente a ser formado pela escola. Para superar este problema, segundo os reformadores empresariais, é necessário que o poder público aplique, também na educação pública, os princípios do mercado: competitividade (entre escolas e professores) na busca por alunos e financiamento.

Propostas de escola: demandas de mercado x demandas de cidadania

As demandas de uma escola voltada ao mercado, segundo Azevedo (2000) são delineadas pela:

- submissão aos valores de mercado: a educação deixa de ser percebida como direito e passa a se alinhar à ideia de mérito, ou seja, para os que mais se dedicam ou se mostram capazes e interessados em aprender, recomendam-se as melhores escolas, para os que não demonstram empenho, interesse, desempenho suficiente, as escolas que não são as melhores;
- aplicação dos conceitos e da lógica empresarial às escolas: gestão por metas, concorrência, alinhamento ao mercado, disputa de clientes (alunos) por meio da divulgação do melhor índice (ou notas) da escola, práticas veladas (ou nem tanto) de exclusão daqueles que não apresentam um desempenho considerado adequado pelas escolas.

Assim, a escola voltada para o mercado, nomeada como Mercoescola por Azevedo (2000), naturaliza os valores: individualismo, competição, desigualdade e exclusão.

De outro lado, uma escola que se oriente pelos valores de cidadania, inclusão e justiça social, demanda:

- a afirmação da escola como espaço público, coletivo e voltado à promoção da igualdade social;
- a luta pela garantia de educação de qualidade para todos;
- o compromisso com a vivência de conhecimentos e valores emancipatórios, que contribuam para o entendimento de si, de seu grupo social e do mundo;
- instrumentação da reflexão crítica, da autonomia e da possibilidade de pensar o mundo de outra forma, conhecimentos que possam colaborar com a transformação da realidade.

Estas demandas constituem o que Azevedo (2000) chama de Escola Cidadã: uma escola voltada aos interesses das classes populares, com qualidade de conteúdo e forma. Na sua organização no Brasil, especialmente após a ditadura militar (1964-1985), a inspiração da enturmação das crianças pela idade, sem o agrupamento em turmas de crianças consideradas mais competentes para o estudo e crianças supostamente menos competentes, e, também, sem a prática da reprovação escolar, seguiram experiências que aconteciam no ensino público em Portugal, Espanha e Argentina.

No Brasil o sistema escolar que atende aos alunos de 6 a 14 anos é parte estadual (em escolas mantidas e reguladas pelos estados da federação) e parte municipal (redes escolares mantidas e reguladas pelos municípios), além das redes privadas de ensino. Nesta diversidade de redes de ensino (estaduais, municipais e privadas) os ciclos como forma de enturmação dos alunos foram implementados em algumas Prefeituras, entre elas nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e também em alguns estados, entre eles, Mato Grosso.

A organização escolar em ciclos no Brasil e a resistência a não reprovação

No Brasil a implementação dos ciclos nas escolas de ensino fundamental (que atendem crianças de 6 a 14 anos) deu-se de forma muito diversa, com agrupamentos entre os anos de escolaridade variáveis e com argumentos, algumas vezes, divergentes. Todavia, é possível definir os ciclos no ensino fundamental como períodos da escolaridade em que se evita a reprovação escolar e nos quais deveria existir um desenho curricular (ou programa de ensino) que estabelecesse possibilidades de trabalho com o conteúdo escolar de forma integrada à experiência dos estudantes e que pudesse assegurar o atendimento de cada aluno, de acordo com suas necessidades, a fim de fazer com que seus conhecimentos se ampliassem e, com eles, sua capacidade de intervenção no mundo.

Embora nem todas as experiências tenham priorizado a abertura curricular necessária à incorporação de conhecimentos e culturas regionais nas escolas, de forma a tornar possível a vivência de conhecimentos mais plurais e integrados à vida dos alunos, as organizações escolares em ciclos incentivaram o trabalho com formas de planejamento escolar significativas na instrumentalização de um ensino crítico: temas geradores, redes temáticas, complexos temáticos, entre outras. A resistência dos docentes em relação aos ciclos nas escolas deu-se mais pelo fato da reprovação escolar não ser possível em alguns anos da escolaridade do que pelo agrupamento etário e pelas propostas curriculares contínuas e orientadas por uma perspectiva mais próxima da pedagogia crítica.

Como a maior dificuldade parece estar na incorporação da não reprovação escolar, este trabalho se dedica a contribuir com práticas avaliativas que se situam nas orientações de acompanhamento contínuo, das avaliações investigativas, formativas e/ou emancipatórias, e propõe o inventário de algumas destas práticas indicadas pelos docentes como formas de acompanhamento que substituíram a reprovação escolar.

Práticas avaliativas inventariadas nos ciclos

Esta pesquisa foi realizada no período entre 2012 e 2015 e os estudos acompanharam a implementação dos ciclos em municípios do estado do Rio de Janeiro, identificando características desta implementação quanto ao tempo de duração dos ciclos (quantidade de anos agrupados sem reprovação no ensino fundamental) e à finalidade do agrupamento (forma de organização do currículo e objetivos da organização adotada).

Para realização da pesquisa foram analisados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP sobre o agrupamento escolar nesta modalidade nos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro e foram coletadas propostas curriculares das secretarias de educação, por meio de contato com as secretarias e/ou procura nos sites das administrações municipais. Foram localizadas Portarias, Resoluções ou Planos Municipais que tratavam da organização curricular e avaliativa dos ciclos. Ao mesmo tempo, foram coletadas informações, por meio de questionários, sobre o trabalho curricular e avaliativo com professores em formação na Universidade e que trabalhavam em alguns municípios que adotavam os ciclos como forma de organização da escola. Os professores responderam um questionário aplicado em momentos de formação. No questionário, os docentes precisavam indicar, entre outras questões, como organizavam a avaliação em suas salas de aula, indicando formas de acompanhamento dos alunos mediante a não possibilidade de reprovação escolar. Os questionários continham dez questões, cinco fechadas, sobre o perfil do profissional (tempo de trabalho, formação, tempo de trabalho com os ciclos) e dados sobre a implementação dos ciclos na rede (ano de implementação) e cinco questões abertas sobre organização e prática curricular e avaliativa. Foram aplicados e respondidos 51 questionários.

A análise realizada partiu do entendimento de que é possível utilizar a avaliação escolar como forma de classificar os estudantes, quando sua finalidade vai se expressar no ato de reprovar ou aprovar o estudante, ou pode ser utilizada como instrumento de mediação, quando sua finalidade é dirigida para melhorar as aprendizagens e as propostas escolares.

Do ponto de vista da avaliação que tem por fim a classificação utiliza-se, prioritariamente, de instrumentos como provas e testes e registros como planilhas de notas e boletins, o que se apresenta como adequado ao entendimento de quantificação de conhecimentos e ranqueamento de pessoas e instituições de acordo com a *quantidade* de conhecimento que na pessoa ou na instituição teriam sido *depositados*. Como dito anteriormente, ainda é a *educação bancária* hegemônica nas escolas envolvidas na pesquisa.

A avaliação requerida em propostas em ciclos, uma vez que não se trabalha com reprovação escolar, é aquela que tem por finalidade melhorar o ensino e a aprendizagem, sem fazer com que o aluno precise repetir o ano. Com este objetivo diferente (promover no lugar de classificar) os instrumentos seriam outros: trabalhos cotidianos, individuais e coletivos, orais, escritos, observação dirigida e/ou espontânea, provas individuais e coletivas, muitas vezes elaboradas pelos próprios alunos, que possibilitassem o acompanhamento avaliativo permanente. Por sua vez, os registros utilizados também seriam outros, pois buscariam documentar o processo, tais como portfólios, dossiês, planilhas de acompanhamento cotidiano das aprendizagens.

O questionário aplicado aos professores propunha a descrição do que é feito com o aluno que parece não ter alcançado o que a escola esperava, mas que não pode ser reprovado e, também, quais são os instrumentos de

avaliação utilizados. Apresenta-se a seguir algumas das formas avaliativas identificadas, com o objetivo de promover um inventário destas práticas, que colaborariam no registro das experiências de não reprovação nas escolas brasileiras.

Os questionários foram respondidos por 51 professores de 28 municípios, sendo que um município era de outro estado (Minas Gerais). Todas as professoras (apenas mulheres responderam ao questionário) trabalham em escolas em ciclos, no cargo de professora. A questão que tratava das práticas avaliativas era “como é feito o acompanhamento dos estudantes que não apresentam as aprendizagens esperadas por você?” e a questão referente aos instrumentos de avaliação era “quais os instrumentos de avaliação você utiliza?”

Na descrição das providências tomadas pela professora e pela escola 28 das 51 professoras indicaram haver serviços e ações de apoio ao estudante que foram agrupados na síntese sobre as respostas em “reforço escolar”: projetos oferecidos na escola, no turno fora do horário da aula, tais como “Mais Educação”, projeto de reorientação, equipe multidisciplinar, aulas de reforço, sala de recursos, atividades paralelas, projetos de leitura, projetos de matemática, projetos globais, recuperação paralela, entre outros. Sete das 51 professoras citaram atividades individualizadas aplicadas na própria sala de aula, durante o turno comum das aulas; 4 professoras disseram mudar as práticas didáticas, com planejamento de outras atividades para mediar a aprendizagem e 2 professoras disseram reorganizar a aula com reagrupamentos entre turmas ou na própria turma para atender as necessidades específicas de aprendizagem daqueles que não estão acompanhando.

Na questão referente aos instrumentos de avaliação, foram citados registros de acompanhamento da avaliação e instrumentos propriamente ditos: 39 das 51 professoras citaram utilizar o acompanhamento diário, por meio de fichamentos, observação direta, conversa com alunos sobre suas aprendizagens, relatórios de avaliação, diários de bordo e, no que se entende nesta pesquisa como instrumentos de avaliação, foram citados trabalhos individuais e em grupo, projetos, pesquisas, produções de texto, testes de leituras, provas. Nove professoras responderam utilizar provas, mas apenas 3 destas citaram apenas as provas e testes, ou seja, 6 disseram utilizar instrumentos outros (trabalhos) e também as provas e testes. Nove professoras não responderam esta questão.

As informações oferecidas pelas professoras permitem perceber uma movimentação das práticas avaliativas para fazeres mais dialogados com os alunos, registros mais focados no processo e atividades avaliativas que não tem um fim em si mesmas: geram ações, encaminhamentos, mudanças. Embora o número de professoras a citar a mudança na didática seja pequeno, 4 em 51 disseram mudar a didática e 2 trabalhar com reagrupamentos na própria sala, o que indica ainda uma forte crença de que quem precisa de *conserto* é o aluno que não aprende com os demais (28 professoras indicam o reforço escolar como medida para resolver as aprendizagens não realizadas em sala), mas também indica que, ao menos na escola, outros movimentos de ensino-aprendizagem estão sendo oferecidos que não

sejam a reprovação escolar, ou seja, refazer o mesmo ano de escolaridade.

Ao apresentarem os registros utilizados para a avaliação, as professoras indicam uma perspectiva de avaliação também mais plural, afastando-se dos mecanismos clássicos e coerentes com as avaliações classificatórias, incluindo práticas mais inseridas no processo cotidiano da aprendizagem, como relatórios, trabalhos coletivos e individuais, enfim, instrumentos com mais espaço para a diversidade que o processo de aprendizagem costuma apresentar.

Por fim, salienta-se que embora as práticas avaliativas classificatórias tenham sido fortalecidas pelas políticas de avaliação externa, está a acontecer, no cotidiano da escola, outras práticas, na contramão das políticas de ranqueamento, e na defesa da diversidade inerente aos processos de aprendizagem.

Referências

- AZEVEDO, Jose Clovis (2007). *Reconversão cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Sulina.
- BAUDRILLARD, Jean (2008). *A transparência do Mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. São Paulo: Papirus.
- FETZNER, Andréa Rosana (2014). Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In FERNANDES, Claudia. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. p. 127-142. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREITAS, Luiz Carlos de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun.