

A avaliação nos ciclos de formação: uma proposta analisada pela perspectiva vygotskyana

Evaluation in the learning cycles: the analysis of a proposal from the Vygotskyan perspective

Fátima Garcia Chaves*
Eulália Henriques Maimone**

* Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.
e-mail: fgarciachaves@hotmail.com

** Doutora em Psicologia da Educação pela USP. Profa. do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE.
e-mail: eulaliamaimone@netsite.com.br

Resumo

A questão da avaliação tem ocupado muitos e significativos espaços de reflexão entre educadores das mais diversas áreas de atuação. Este artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações a respeito da avaliação das aprendizagens nos ciclos de formação, a partir de reflexões desencadeadas por uma pesquisa¹ qualitativa de intervenção, desenvolvida com um grupo de quatro professoras alfabetizadoras que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola municipal do interior de Minas Gerais. Propõe que a forma de avaliação sugerida nos documentos acerca dos ciclos é a da avaliação mediada ou assistida, cujas bases teóricas encontram-se na perspectiva vygotskyana de desenvolvimento e aprendizagem. Por fim, enfatiza a necessidade de formação dos professores para que essa forma de avaliação possa acontecer e para que possa ser viabilizada a proposta de Ciclos de Formação no Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave

Avaliação assistida. Ciclos de formação. Formação de professores.

Abstract

The subject of the evaluation has been occupying many and significant reflection spaces among educators of the most several areas of performance. This article has as objective to present some considerations regarding the evaluation of the learnings in the formation cycles, starting from reflections about the qualitative research of intervention, developed with a group of four literacy teachers, that they work in the Initial Cycle of Literacy, from an inner city school of Minas Gerais . It proposes that the evaluation form suggested in the documents concerning the cycles is the one of the mediated evaluation or assisted assessment, whose theoretical bases meet in the vygotskyan perspective of the development and the learning. Finally, it emphasizes the need of the teachers' formation so that this evaluation form can happen and the proposal of Cycles of Formation to be made possible in the State of Minas Gerais.

Key words

Assisted evaluation. Formation cycles. Teachers' formation.

Antes de entrarmos na questão da avaliação nos ciclos de formação, gostaríamos de lembrar aqui as reflexões de Arroyo (2000). Segundo esse autor, a cultura da escola tende a curricularizar, gradear, disciplinar, normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento. É muito comum presenciarmos isso no início de cada ano letivo.

De acordo com o mesmo autor,

As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas. Educandos e professores tratados como números. Ignoram-se os tempos pedagógicos das escolas e dos coletivos de profissionais. Os alunos deixam de ser crianças, adolescentes em um ciclo de seu desenvolvimento humano, e são normatizados, enquadrados como coisas, por critérios cronológicos que nada têm a ver com os tempos do seu desenvolvimento, mas têm a ver apenas com os calendários civis e escolares (ARROYO, 2000, p. 65).

Nesse sentido, perdemos uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se com o outro para fazer-nos humanos. O convívio com nossos pares possibilita-nos contar nossas vivências, nossos saberes, sentimentos, enfim nossa cultura.

Assim, torna-se imprescindível criar espaços nas escolas para que os educandos convivam, trabalhem em grupos, em interações múltiplas, dialoguem, produzam, inventem em grupos. As interações devem estar sempre presentes nos ciclos de formação humana. A lógica da organização por ciclos de formação é que ninguém se desenvolve isoladamente em espaços fechados, mas sim no convívio e interação com

o outro. Nós nos tornamos humanos em relações, espaços e tempos culturais propícios para as trocas. Logo, se aprendemos em interações humanas (...) "é uma brutalidade pedagógica reter os educandos, violentar seus tempos, suas possibilidades de aprender, de se desenvolver como humanos em seus tempos somente porque não dominam a lecto-escrita ou as contas" (ARROYO, 2000, p. 66).

Segundo Freitas (2003), a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social, colocando, como centro da aprendizagem, a aprovação do professor e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade.

Na perspectiva vygotskyana, como bem o demonstra Teixeira (2004), o desenvolvimento produz-se em um ritmo distinto daquele da aprendizagem. Sempre haverá divergências. O desenvolvimento e a aprendizagem têm momentos cruciais próprios, não coincidentes entre si. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar e ao processo didático, mas tem sua lógica interna própria.

O programa escolar apresenta conteúdos, planos de aulas com horários e atividades diversas que não coincidem com a lógica interna de estruturação dos processos de desenvolvimento, os quais provocam a instrução. Ou melhor, jamais coincidirá com as funções psíquicas que intervêm diretamente na aprendizagem, ainda que haja relações muito complexas entre elas.

Para Vygotsky (2001, p. 325)

o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte, diferentes matérias têm freqüentemente um fundamento psicológico comum. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.

Quanto à avaliação da aprendizagem na prática tradicional, esta se caracterizou como um modelo no qual se distingue o processo de ensinar do processo de avaliar. Concentra-se no que o aluno já sabe fazer por si mesmo e, assim, no produto da aprendizagem.

Nos Ciclos de Formação¹, ensino e avaliação interagem em função da aprendizagem do aluno, num processo sistemático e contínuo. Ou seja, a avaliação é processual, contínua, participativa, diagnóstica e dinâmica. Ela é também denominada de mediada ou assistida, pois envolve uma interação dinâmica entre o professor e aluno, além de enfatizar mais o processo do que o produto da aprendizagem. Nesse sentido, as informações explícitas ou suporte instrucional, durante o processo de avaliação, propiciam ao aluno ir além do que já sabe e, ao professor, o redimensionamento da ação pedagógica, conforme Linhares (1998) tem demonstrado em vários de seus estudos.

Na organização por ciclos, a avaliação assume uma dimensão formadora, prin-

cipalmente no Ciclo Inicial de Alfabetização, que objetiva proporcionar às crianças uma formação educativa adequada às características de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, dentro da faixa etária da turma a que pertence. Nesse contexto, a avaliação se delinea como fonte de informação para a prática pedagógica e os registros passam a incorporar referências mais detalhadas, descritivas do desempenho dos educandos ao longo do processo, enfatizando as progressões e não as rupturas. Difere, portanto, de um sistema que avalia o aluno no início da alfabetização, para classificá-lo em níveis.

Nessa perspectiva, é necessário considerar que, ao detectar problemas na aprendizagem dos alunos, o docente também deverá considerar que ocorrem problemas em sua prática de ensino. Entendemos, contudo, que o docente não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus educandos. A criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos educandos é responsabilidade de todos os profissionais da instituição escolar, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, norteados pelos dados pertinentes à formação contínua dos educandos. Assim, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento dos alunos que necessitam de uma mediação em sua aprendizagem, além de investir na formação continuada dos docentes, uma vez que enfrentam dificuldades em sua prática.

A avaliação das aprendizagens dos alunos comporta uma dimensão técnica ou burocrática e uma dimensão pedagógica

ou formativa:

- A dimensão **técnica** ou **burocrática** da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (ciclo ou série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento à dimensão burocrática da instituição e do sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em registros quantitativos e medidas de produtos definidores da promoção ou da reprovação dos alunos.
- A dimensão **formativa** ou **continuada** da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, sinalizadora do patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno, de suas dificuldades ao longo do processo e das estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos ao longo dos ciclos (CEALE,² 2003, p. 8-9).

A lógica da progressão continuada dos ciclos tem demonstrado significativos avanços e, nesse sentido, é possível verificar, na atual Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), no capítulo II Da Educação Básica, em seu artigo 24 que postula:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...).

Pode-se observar que, apesar dos significativos avanços, conforme prescrito na referida Lei, a avaliação das aprendizagens dos educandos nos Ciclos de Formação continuam evidenciando contradições, conflitos e sendo fonte de muitas dúvidas para o sistema, para a escola, educadores e para a própria comunidade escolar. Os estudiosos da área como, por exemplo, Franco (2000) e Silva (2001) apontam a necessidade de mudança nas práticas avaliativas, embora reconheçam a dificuldade dessa tarefa.

Dentre os vários equívocos pode-se citar duas situações mais freqüentes nos ciclos apontadas pelo CEALE (2003, p. 10)

a) a tendência a se considerar a "progressão continuada" como equivalente a "progressão automática" - concepção que retira do professor sua plena função avaliativa, por limitá-lo à dimensão burocrática desse procedimento. Essa perspectiva tem sido responsável por mascarar efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo **uma nova forma de exclusão dos alunos**, ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada patamar ou ciclo.

b) a incorporação isolada e desarticulada da idéia de progressão continuada como um conjunto de descrições vagas e pouco qualificadas - o que acaba não conferindo ao sistema de ciclos a necessária consistência avaliativa, (...).

A avaliação no sistema de ciclos passa a ser uma importante estratégia para acompanhar o desenvolvimento progressivo do educando, ou seja, a progressão continuada das aprendizagens. Cada momento avaliativo oferece informações que possibilitam condições para o professor identificar quais atividades são importantes e necessárias para alavancar o desenvolvimento do aluno; daí que, no ensino por ciclos, a avaliação torna-se, principalmente, avaliação diagnóstica.

De acordo com o CEALE (2003, p.10) "diagnosticar é coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno tendo em vista objetivos e capacidades que se pretende avaliar em relação a determinado objeto de conhecimento".

A avaliação, além de diagnóstica, deve ser construtiva, processual e dinâmica, para acompanhar o cotidiano das aulas com registros que possibilitem ao professor preparar as suas aulas com os subsídios fornecidos pela avaliação diagnóstica. Dessa forma, na medida em que diagnostica dificuldades ou necessidades, o docente pode planejar atividades complementares para a turma, para grupos de alunos ou para atender às necessidades bem particulares de cada aluno.

A avaliação dinâmica (mediada ou assistida) tem sua origem na teorização de Vygotsky (2001), em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é útil quando ultrapassa o desenvolvimento. Quando isso ocorre, há o despertar de uma série de funções que estão adormecidas, em

estado de maturação, na zona de desenvolvimento próximo. Vygotsky enfatiza o papel fundamental do professor na mediação do desenvolvimento. É na zona de desenvolvimento proximal que essa mediação pode acontecer, por meio da atividade colaborativa (ou aprendizagem mediada). Portanto, qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, uma vez que considera apenas as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento.

Um outro procedimento fundamental, no decorrer do processo de aprendizagem, desde o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, até as avaliações das potencialidades desenvolvidas em sua trajetória no ciclo, é a prática da observação com registro. Isso favorece ao professor exercitar sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e intervenções. Esses registros são feitos de forma contínua e comunicados aos alunos e pais em períodos regulares de tempo, o que permitirá também ao aluno orientar-se em função dos progressos observados.

Segundo Falsarella (2004), o registro é um instrumento indispensável ao trabalho do professor, devido ao caráter contínuo de coleta de dados que a avaliação assume; o registro é a memória do processo de evolução do aluno, de seus avanços e recuos, bem como das intervenções do professor (o que está dando certo e o que precisa ser repensado).

No contexto da progressão continuada, vários instrumentos têm sido utilizados

pelos professores alfabetizadores em suas práticas de avaliação, além da observação e registro.

No dia-a-dia, sabe-se que o professor enfrenta sérias limitações para se dedicar ao registro de situações avaliativas processadas individualmente ou em pequenos grupos. As turmas são numerosas e os tempos escolares são restritos para tarefa tão exigente, mas é possível, desde que o professor possa ser formado para isso e receba a colaboração ativa da equipe responsável pelo ciclo, num trabalho articulado pelo e no coletivo, sobretudo nos casos de crianças com “dificuldades de aprendizagem” ou “defasagem nas progressões esperadas”.

A auto-avaliação no ciclo é uma sugestão apresentada no caderno 4 “Acompanhando e Avaliando”, elaborado pela equipe do CEALE (2003, p. 13) que diz

Auto-avaliação: estratégias que propiciam o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo direcionadas para os problemas que enfrenta.

O exercício da auto-avaliação pode ser iniciado a partir das primeiras percepções do aluno sobre seu processo de inserção no contexto da escrita e da leitura.

Aos poucos, esses registros de auto-avaliação do educando podem se tornar respostas orais a questões mediadas pelo docente, debates, elaboração de desenhos, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por

ele em períodos diferenciados – à medida que as condições de avanço no processo lhe permitam acesso à maior variedade de instrumentos e formas de registro (CEALE, 2003, p. 13).

Um outro instrumento muito interessante de avaliação na progressão continuada é a construção do portfólio. Nesse arquivo, há os registros acumulativos e progressivo das aprendizagens dos alunos, que eles próprios selecionam e organizam, objetivando assim a construção de seu percurso de aprendizagem. Proporciona aos educandos uma visão de seu desenvolvimento, bem como uma reflexão do que aprendeu e de que forma aprendeu. Os objetivos do ciclo é que determinarão a periodicidade de sua elaboração.

A avaliação de um portfólio implica a auto-avaliação pelo aluno, a avaliação pelo professor e a apresentação de dados concretos sobre os progressos dos educandos aos seus pais.

É relevante lembrar que, embora esses instrumentos tenham como foco a aprendizagem dos alunos, a escola também apresenta seus registros institucionais para informar à comunidade e ao próprio sistema, através de formulários próprios, relatórios, históricos escolares e fichas com dados referentes a conclusões de ciclos ou à transferência de alunos.

As ações avaliativas implementadas em um ciclo precisam abranger conteúdos de todos os campos de conhecimento pertinentes à escolarização inicial, ao conhecimento de mundo, às diferentes linguagens, à formação pessoal e social dos educandos e às suas capacidades relacionadas a dimen-

sões corporais e motoras, cognitivas, sócio-afetivas, éticas, estéticas. Essas dimensões têm sido apontadas nos documentos oficiais mais atualizados sobre a avaliação escolar. Por outro lado, sem perder de vista a amplitude que a avaliação deve assumir no Ciclo, é relevante mencionar que o foco desse trabalho é o ciclo inicial de alfabetização.

Ainda que a retenção ocorra apenas no final de cada ciclo, a avaliação como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem precisa ser resgatada e compreendida pelos profissionais da educação. Há a necessidade do acompanhamento do processo de aprendizagem para o delineamento de intervenções, garantindo realmente a apropriação, pelos alunos, dos níveis desejados de aprendizagem. Nesse sentido, é por meio da ação mediadora do docente, "conduzindo" o discente na atividade cognitiva, que ele entenderá como o seu aluno está se desenvolvendo e que estratégias utilizar para potencializar esse desenvolvimento.

Quando o professor faz uma retomada no processo, a avaliação é redimensionada. Nesse sentido,

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de produção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTÉBAN, 2002, p. 53).

Esta avaliação, dentro dos ciclos de formação, precisa levar em consideração tanto os fatores sociais e contextuais que cercam a aprendizagem do aluno, como as interações envolvidas na aprendizagem.

A organização da escolaridade em ciclos é uma medida que exige compromisso político dos gestores, significativa ampliação dos investimentos no setor educacional e atencioso acompanhamento. A existência, na escola, de uma proposta pedagógica conscientemente implementada, de suficientes estratégias de supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico, além de um projeto de formação e condições de trabalho adequadas, parecem fundamentais para o êxito de medidas dessa natureza. Caso não haja essas medidas, os ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição de sujeitos. Um ciclo não é a simples inclusão dos conteúdos de duas ou três séries num bloco mais extenso no tempo. Entendidos desse modo, os ciclos estão mantendo a mesma lógica da seriação. Nesse sentido, nada haverá de novo, a não ser o alargamento do período de aprendizagem, de um ano para três e a substituição das notas por conceitos A, B e C. O conselho de classe³ e a entrega desses conceitos à equipe pedagógica continuarão sendo utilizados nos finais de bimestres.

Atentemos para a diferença: quando falamos em organização dos tempos e espaços escolares em Ciclos de Formação Humana, estamos tratando da organização da ação escolar segundo as etapas

críticas de desenvolvimento do educando, conforme concebidas por Vygotsky (1996), a partir da necessidade de se organizar a Educação para cumprir o seu papel de formadora dos sujeitos.

Posto isso, o foco central da educação, hoje, deve ser a formação do sujeito, do ser social e não apenas a produção ou acréscimos de habilidades. Estas são necessárias, mas não suficientes. Formar o ser humano não se reduz a dotá-lo de saberes ou fazê-lo adquirir habilidades. É muito mais do que isso. Ao se trabalhar determinadas habilidades por bimestres e, ao final, dar ao aluno um conceito A (atingiu satisfatoriamente), B (atingiu parcialmente) ou C (não atingiu o esperado), recai-se na lógica da seriação. A forma seriada estrutura-se na concepção de que a função da educação escolar é, principalmente, repassar conhecimentos e formar habilidades. Por mais que se queira discutir o papel da formação integral do educando, toda a organização escolar acaba por submeter-se a essa tarefa de transmissora de conhecimen-

tos e habilidades. Sendo assim, há a necessidade urgente de uma proposta com soluções que venham ao encontro dessas questões. A avaliação assistida ou mediada é uma das soluções e é parte de um processo e não um fim em si. Mudar o sistema de seriação para o de ciclos sem mudar a concepção de avaliação, acaba sendo apenas uma mudança de nomes e não de uma realidade escolar.

Notas

¹ Este trabalho é parte integrante de um dos capítulos da dissertação de mestrado: O Ciclo Inicial de Alfabetização e a Formação Continuada de Docentes, Universidade de Uberaba, 2006.

² No Estado de Minas Gerais (Brasil), o Ciclo de Formação designa as etapas pelas quais os alunos devem passar, na escola, a partir dos seis anos, quando as turmas são organizadas por idade e não por série.

³ CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

⁴ O Conselho de Classe é uma reunião entre professores, pedagogo(s) e equipe dirigente, objetivando discutir o rendimento escolar dos educandos e, propondo assim, se necessário, novas estratégias pedagógicas.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ESTÉBAN, Maria Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FALSARELLA, Ana. Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problema. In: MARTURANO, E.M.; LOUREIRO, S.R; ZUARDI, A.Z. (Orgs.) *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-graduação em Saúde Mental-FMRP/USP, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, leitura e escrita/CEALE. *Acompanhando e avaliando*. Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Ceris Ribas da. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*. v.7, n.40, jul/ago.2001.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. *A Psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1993.

Recebido em 06 de junho de 2006.

Aprovado para publicação em 17 de agosto de 2006.

