

AVALIAR PARA MELHORAR OS RESULTADOS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROGRAMAS DE OTIMIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR.

Maria Cézar de Sousa Falcão¹

Pensar a avaliação para além das notas, conceitos e qualquer situação classificatória, ainda nos parece algo distante da realidade vivida nas escolas, porém, já é possível visualizar mudanças e detectar situações em que a avaliação tem sido utilizada tendo em vista a melhoria, seja, do processo ou dos resultados. O interesse por esta temática surgiu a partir da experiência com programas de otimização do fluxo escolar e do princípio de que algo pode ser feito por “aqueles que ao longo do percurso educacional foram marginalizados da e na escola”.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas da rede pública municipal de Teresina, denominadas de A,B e C e o critério determinante para a escolha dessa amostra consistiu no fato de que todas as escolas deveriam estar funcionando de 1ª a 4ª séries, desde o ano de 1997 e terem desenvolvido Programas de Otimização do Fluxo Escolar nos dois períodos pesquisados.

A população investigada foi composta por uma amostra de 50 sujeitos, utilizando-se para a coleta de dados, instrumentos como entrevistas, aplicação de questionários e análise documental. Com o objetivo de preservar a privacidade dos sujeitos participantes da investigação, foram identificados no trabalho pelas letras (Dep), que expressa depoente, com numeração indicando a ordem em que foram entrevistados: Dep 02 (Depoente número 02), Dep 03 (Depoente número 03) e assim sucessivamente, até o número 11.

Pretende-se neste trabalho apresentar os resultados da pesquisa realizada, explicitando como a avaliação do rendimento escolar desenvolvida no PAA, tem favorecido a correção do fluxo escolar na rede pública e municipal de Teresina.

¹ Mestra em Educação pela UPFI; Professora da Rede Municipal de Ensino; Chefe da Divisão de Apoio ao Magistério/SEMEC/ Teresina e Professora da FAP/Teresina.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR

A correção de fluxo escolar é desenvolvida no município de Teresina através de ações curativas e preventivas. Ações denominadas como curativas, constituem-se no desenvolvimento de dois programas destinados a alunos com distorção idade-série: Se Liga, que atende alunos com distorção idade-série não alfabetizados e Aceleração da Aprendizagem para alunos também com distorção idade série, porém, alfabetizados. A Proposta consiste em trabalhar alternativas pedagógicas, baseadas em aprendizagens significativas, desenvolvendo nesses educandos as condições para acompanhar com êxito a caminhada educacional. Já existe também a preocupação de que é preciso atuar na parte preventiva, dessa forma, procura-se investir na alfabetização nas séries iniciais, formação continuada dos professores, avaliação externa e o desenvolvimento de outras alternativas para trabalhar com alunos defasados que não estejam sendo contemplados com um dos dois programas citados.

Considerando que a pesquisa realizada foi desenvolvida com o Projeto Aceleração da Aprendizagem- PAA, ressalta-se que é um projeto que, destina-se a alunos de 1^a, 2^a ou 3^a séries que, após um ano de trabalho com material específico, professor capacitado e acompanhamento sistematizado consegue-se acelerá-los para a 5^a do Ensino Fundamental. A importância de trabalhar numa perspectiva de “aceleração da aprendizagem”, consiste em resgatar cidadãos, dando-lhes condições de prosseguir com sucesso a trajetória educacional e não apenas “aceleração da escolarização”, como muitos imaginam. Desmistificar essa imagem, segundo depoimento de professores e supervisores do projeto, tem sido um trabalho incansável em que a todo momento tem-se que provar que “tais alunos” podem dar certo.

O referido projeto iniciou na rede municipal desde 1998, porém, somente foi sistematizado no ano 2001. Por essa fase de ensaio e erro, teve graves conseqüências e talvez por isso, tenha sofrido tantas críticas. No entanto, após a sistematização desse Programa e com os resultados obtidos em nível local, vem conquistando a credibilidade

junto às escolas que, hoje o percebem como oportunidade para recuperar alunos que foram excluídos do ensino regular.

Embora o avaliar apenas para constatar ou somente examinar, tenha sido uma prática bastante utilizada na escola, avançar numa perspectiva de tomada de decisões para a melhoria é reconhecer a avaliação como um instrumento capaz de subsidiar a gestão da aprendizagem e como diz Bonniol (2001), avaliar para formar melhor.

E no que se refere aos paradigmas, relevante destacar que a avaliação na abordagem holística, no dizer de Behrens (2003), visa ao processo, ao crescimento gradativo e respeita o aluno como pessoa, contemplando suas múltiplas inteligências e limites. Dessa forma, o processo avaliativo, encontra-se a serviço da construção da harmonia e como premissa básica uma melhor qualidade de vida. E assim, podemos constatar que nesta perspectiva o que se pretende é que o homem recupere a visão do todo, vivendo numa sociedade como “um cidadão” e não como um ser isolado na sua própria individualidade.

Na perspectiva de considerar a avaliação para a melhoria, os dados coletados no PAA são utilizados na tomada de decisão frente às providências que precisam ser agilizadas para garantir o acesso à aprendizagem. Por isso, para os alunos que apresentam dificuldades de acompanhar o ritmo do programa, tem sido providenciado reforço na própria sala de aula, através de um planejamento de atividades e acompanhamento mais individualizado por parte do professor ou até mesmo atendimento no contraturno, para trabalhar as dificuldades apresentadas.

Levando em consideração o pressuposto de que é preciso avaliar para formar melhor, diariamente é corrigido o “Para Casa”, situação identificada pelos alunos e professores, como o momento em que observam os aspectos que ainda apresentam dificuldades na aprendizagem. Daí porque se faz importante ressaltar a presença constante do “ainda não”, nos participantes do Projeto, dando a percepção de que é possível melhorar e de certa forma, expressa a convicção na crença de que o aluno é capaz, o que se constitui num dos pilares de sustentação da operacionalização do programa.

E numa perspectiva de aperfeiçoamento, o projeto aceleração da aprendizagem vem desenvolvendo uma prática avaliativa contínua, em que dia-a-dia o próprio aluno participa ativamente de tal processo, uma vez que através de ações cotidianas são avaliados como é o caso do “Para Casa”, considerando-o, portanto, como:

[...] parte integrante do processo de aprendizagem (aprender, reler, transferir) e como instrumento essencial para assegurar a “aceleração”. O Para Casa estende o dia letivo e dá mais oportunidade e tempo aos alunos mais lentos. Um para casa bem organizado e estruturado é o instrumento mais poderoso de que o professor dispõe para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem (OLIVEIRA,2001, p. 25).

Além do Para Casa diário e das culminâncias, os alunos são observados e acompanhados na leitura, cuja meta é de quarenta livros da literatura infanto-juvenil por aluno ao ano; o nível de leitura; a qualidade da escrita e através de teste escrito em que se possibilita a análise de situações envolvendo interpretação de textos, conhecimentos gramaticais e matemáticos.

Nos três primeiros bimestres, não se trabalha necessariamente com notas, mas na perspectiva de fazer com que todos se desenvolvam e adquiram as competências básicas para a aprendizagem e, dessa forma, quaisquer que sejam os conceitos a serem utilizados serão sempre de encorajamento e motivação.

No projeto a avaliação para efeito de promoção, ao final do ano letivo, leva em conta indicadores como a leitura de no mínimo 40 livros de literatura infanto-juvenil; realização diária do Para Casa; frequência regular e aquisição das habilidades compatíveis com os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, de forma que possa ser acelerado para a 5ª série e em alguns casos até para a 6ª série do Ensino Fundamental.

No acompanhamento sistematizado desenvolvido no Projeto, fica expressa a preocupação em reverter o quadro de não aprendido e buscar de todas as formas desenvolver a avaliação pelo sucesso, que no dizer de Bonniol significa: “Avaliar melhor, para formar melhor, desenvolver a pedagogia do domínio” (2001, p. 120).

No contexto da avaliação enquanto tomada de decisão, importante se faz ressaltar que:

Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominam por avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e o registro das notas, porque nesse caso, não houve mediação, ou seja, a intervenção pedagógica, decorrente da interpretação das tarefas, uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos (HOFFMANN, 2005, p. 14).

E na seqüência a autora descreve que todo processo avaliativo deve ter por intenção a tomada de providências, dessa forma, fica sem sentido o sistema de avaliação que leva em conta somente o aspecto classificatório.

Ao analisar o processo avaliativo desenvolvido no PAA, deve-se levar em conta também, a avaliação como gestão, uma vez que a preocupação com os objetivos a alcançar faz dessa decisão no dizer de Bonniol (2001), não somente uma pedagogia, mas uma concepção de mundo, de uma atitude e de um modo de pensar que se relaciona com a gestão, pois, a formulação de objetivos pode contribuir para definir novas estratégias da luta contra o fracasso escolar, através de uma organização mais racional e eficaz.

Nesse contexto, Andriola (2004), ressalta que, se os fins educativos consistem em determinar as mudanças qualitativas por que passam os aprendizes, em termos de aquisição de aprendizagens a avaliação da aprendizagem, portanto, é o processo de determinar em que medida ou grau se consegue tais mudanças, possibilitando, assim, um juízo de valor sobre a qualidade dessas supostas mudanças.

Portanto, cada opção política e pedagógica que se faz, requer tipos de organização do sistema educativo, da escola, da sala de aula e do trabalho pedagógico. Repensar e redefinir a função do sistema de ensino e de aprendizagem remete-se a discussões em torno dos projetos societários na vigente conjuntura. E dessa forma, torna-se relevante analisar as ideologias subjacentes às práticas pedagógicas, em especial, às avaliativas, para se ter consciência da dimensão política do trabalho docente.

Sendo para isso também, necessário, planejar adequadamente as ações e, refletir sobre a relação planejamento, processo ensino – aprendizagem e avaliação, o que segundo Silva (2004), consistiria em propor uma aproximação com os paradigmas das aprendizagens significativas. Paradigma esse que considera a potencialidade de aprender como princípio da educabilidade e o conhecimento como uma “construção histórica e social dinâmica”

Assim, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e re-significa a aprendizagem. Exigindo, portanto, uma avaliação de caráter formativo regulador, que só tem sentido quando inserida numa prática intelectual reflexiva e transformadora.

Andriola (2004), em seus estudos confirma a hipótese de que os estudantes mais envolvidos nas atividades escolares demonstram maior capacidade para organizar e associar

as novas informações com as antigas, gerando, assim outros conhecimentos. Portanto, pode-se então atribuir à dinâmica da sala de aula fatores determinantes para a aquisição dos processos cognitivos.

Nos questionamentos feitos, buscou-se verificar a adequação do processo avaliativo desenvolvido no programa à política de correção de fluxo implantada no município de Teresina. Dos entrevistados, 100% afirmaram haver essa adequação destacando aspectos como: oportunidade de desenvolver uma avaliação formativa, pelo fato de que, os dados coletados favorecem a esse tipo de trabalho; as inovações vivenciadas a partir da variedade de instrumentais que são utilizados, os objetivos da avaliação, bem como, do processo de tomada de decisões explicitado na ação do acompanhamento sistematizado.

No depoimento abaixo, a depoente refere-se à dinamicidade do processo avaliativo como algo positivo, destacando assim, outros aspectos a considerar.

Sobre o processo avaliativo desenvolvido no projeto Acelera, eu o considero: excelente. Porque ele demonstra para a escola como um todo, algo diferente, uma maneira especial de avaliar, porque a própria criança começa a mostrar para os outros o que aprendeu, até mesmo sem querer ele mostra, por exemplo, quando acontecem as feiras, toda a escola avalia e acostumam os meninos a mostrarem seu aprendizado (Dep. 04).

O processo avaliativo do Acelera é maravilhoso, sai do tradicional. Acho muito positivo porque se utilizam gincanas, feiras e os alunos participam realmente mostrando o que eles sabem, o que aprenderam no final de cada projeto (Dep. 04).

Destacam situações vivenciadas no projeto que levam em consideração aspectos de interação, colaboração, construção do conhecimento, valorização do conhecimento adquirido e inovação na forma de avaliar.

Confirmando em parte Depresbiteris (2002), quando ressalta que para desenvolver uma avaliação que retrate alguma forma de pensar dos educandos, importante se faz, utilizar-se de instrumentos e técnicas como: observações, portfólios, projetos, entrevista, mapas conceituais, dentre outros.

Sobre o processo avaliativo, Hoffmann (2005), diz que instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos, produções dos

alunos analisados pelos professores, dessa forma, toda atividade transformada em registro pode ser caracterizada como instrumento avaliativo.

Assim, pode-se afirmar que no projeto utiliza-se uma variedade de instrumentos avaliativos, uma vez que se acredita que o aluno possui múltiplas formas de adquirir conhecimentos e diversas maneiras de expressar esse conhecimento, portanto, devem variar os instrumentais para avaliá-lo. Vale ressaltar também que os alunos têm diversos subsídios para avaliar a realização de cada projeto, dentre estes, destaca-se o fato de que ao iniciar cada subprojeto, alunos e professores têm clareza do que deverão aprender, seja no aspecto cognitivo, afetivo, de competências manuais, artísticas ou sociais. Fato esse que os faz participantes ativos do processo ensino - aprendizagem, uma vez que ajudam a tomar decisões sobre o como desenvolver determinados projetos didáticos e como trabalhá-los de forma efetiva. Confirmando “[...] nenhum processo avaliativo tem sentido independentemente dos objetivos de aprendizagem visados; reciprocamente, um objetivo só existe realmente se inclui, em sua própria descrição, seu modo de avaliação”. (BONNIOL, 2001, p. 113). Revelando assim, que um objetivo contém em si a própria definição de avaliação.

Constata-se nos dados analisados que os alunos no decorrer do processo e ao final de cada projeto são conduzidos a avaliar coletivamente desde o planejamento das atividades, cumprimento do cronograma e culminância realizada, buscando o aperfeiçoamento constante e celebrando sempre a aprendizagem, uma vez que, para cada projeto concluído, realiza-se uma culminância e nesse contexto, a avaliação tem se constituído em analisar todo o processo educativo que se pratica.

Segundo Bonniol (2001), deve-se levar em consideração que os comportamentos de um aprendiz nunca são totalmente previsíveis, por isso, convém considerar a flexibilidade como umas das principais qualidades da própria ferramenta de avaliação. Assim, uma proposta de avaliação deveria estar pautada nesse princípio, evitando-se toda e qualquer forma de rigidez.

Dessa forma, pode-se inferir que no questionário direcionado aos alunos, tiveram como questão principal, saber até que ponto o próprio educando, participante do programa, tinha consciência do processo avaliativo e da sua aprendizagem.

Questionados sobre como são avaliados no Projeto, 100% dos alunos sinalizaram ter conhecimento de que são avaliados e que são utilizados mais de um instrumental nesse processo.

Dos instrumentos avaliativos utilizados no Programa, os alunos citaram, diversos. Dentre eles podemos destacar que: 92,3% dos alunos indicaram o Para Casa, como instrumental avaliativo utilizado; 84,6% indicaram a leitura para o professor como estratégia de avaliação e somente 48,7% reconhecem fazer teste escrito. Situação relevante de ser discutida, porque ao final de cada projeto trabalhado, eles fazem um teste escrito, fato constatado na documentação analisada, porém, como o professor não usa a denominação teste e no instrumental consta como “Exercício de acompanhamento do desempenho dos alunos no projeto I, II, III, IV, V ou VI. o índice revela que eles não associaram teste escrito às práticas avaliativas, uma vez que em diversas respostas, surgiu a palavra “prova” como costumeiramente se reconhece.

Dos entrevistados, 82% reconheceu ser avaliado também através de gincanas, 51,2% nas feiras, 76,9% através de produção de textos, 48,7% utilizando-se da frequência e na opção *outros*, 35,8% indicando comportamento como item avaliado. Talvez a situação ressaltando o comportamento, seja advinda do incentivo constante a auto-estima e até mesmo dos professores estarem sempre afirmando a importância de posicionar-se de forma diferente dos costumes anteriores, frente ao ato de conhecer.

Cumprindo assim, o que Bonniol (2001), diz ser uma das funções ‘capitais’ da avaliação que é: permitir pontos de referência no percurso da aprendizagem de um aprendiz.

Ao analisar os livros dos alunos percebe-se que diariamente são convidados ao final da aula a se auto-avaliarem no processo ensino-aprendizagem. Sobre as condições de uma auto-avaliação eficaz, Bonniol (2001), expressando o pensamento de Landshere, ressalta que a capacidade de auto-avaliação aumentará sempre que o aluno encontrar no professor não um juiz ameaçador e coordenador, mas, um co-avaliador que graças à sua experiência de adulto dispõe de pontos de referência mais seguros, os quais podem enriquecer os seus e a sua interpretação.

E no que se refere a trabalhar com aprendizagem, destacam:

É muito bom porque os alunos saem daquele esquema de somente avaliação escrita, naquela situação de mensurar dados e partem para fazer coisas concretas, significativas.”(Dep. 04)).

Aprendizagem significativa nesse aspecto remete-nos a Freire (1996, 1979), quando se refere a aprendizagem significativa como aquela que ocorre a partir da compreensão pessoal por parte de quem aprende, possibilitando a reconstrução de conceitos que ampliam a capacidade de aprender cada vez mais, o que desencadeia uma atitude positiva e proativa diante da vida.

Assim, pode-se considerar que a avaliação, no projeto, deve ser feita pelos alunos e professores, todos os dias em todas as atividades, de maneira informal; ao final de cada subprojeto de maneira mais formal e ao final de cada projeto de fato formal..

No que diz respeito à avaliação como oportunidade de reflexão para o professor, consiste no fato de que no PAA ele tem como prática, analisar os resultados de cada aluno e traçar planos para ajudar os que se encontram em dificuldades de aprendizagem a superá-las, sendo para isso necessário replanejar atividades, de forma que os alunos adquiram as habilidades importantes trabalhadas no referido projeto, assegurando assim as condições básicas para acompanhar a 5ª série do Ensino Fundamental.

Concorda-se com os autores que defendem propósitos políticos para a avaliação e concebem que não é esta em si que é libertadora, mas o uso que se faz dos dados coletados no processo avaliativo que poderá proporcionar uma situação libertadora, no sentido de indicar os rumos a serem seguidos.

De acordo com os resultados obtidos, pode-se afirmar que o PAA desenvolve uma avaliação de fato formativa, em que vem sendo tratada, com o objetivo inicial de subsidiar a tomada de decisões no sentido de fortalecer as fragilidades apresentadas que poderão influenciar negativamente sobre os indicadores de qualidade que o PAA tem como referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a flexibilidade constitui-se como principal qualidade da própria ferramenta da avaliação, e assim não podemos ficar presos a um só instrumental, mas valermos de todas as formas possíveis para conseguir fazer chegar a cada aluno a certeza do que aprendeu e onde precisa melhorar, bem como, traçar planos para a superação das dificuldades ainda existentes, podemos inferir que, se a escola que reprova e produz alunos com distorção idade-série, leva em conta uma avaliação apenas somativa, ou apenas para constatar que o aluno não está bem e nada ou pouco se faz, para evitar o fracasso, a avaliação numa perspectiva de correção de fluxo escolar deve ser “formativa” e buscar constantemente favorecer a melhoria da aprendizagem através da tomada imediata de decisões que venham a favorecer a recuperação da aprendizagem desse aluno, sendo para isso necessário ter claramente definido o que se pretende atingir, valorizando o ponto de chegada, sem esquecer o ponto de partida.

Portanto, se o projeto vem trilhando nesse caminho, traz, portanto, efetiva contribuição para o ensino, como o fato da própria escola buscar melhorar nos aspectos relacionados à frequência dos alunos, mudanças na conduta avaliativa, preocupação em fazer o aluno dar “certo”, recuperação de alunos que já eram considerados “perdidos”. Resultados estes que podem ser considerados “acertos” no desenvolvimento de uma avaliação formativa que tem contribuído para a melhoria da correção do fluxo escolar e conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria José & ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de programas e serviços sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MC DONALD, Brendan Coleman. (Org.) **Avaliação Educacional: navegar é preciso**. Fortaleza: UFC, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1991.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BONNIOL, Jean- Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: Textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COHEN; FRANCO, R. **Avaliação de programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: E.P.U., 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Educação mudança**. 21.ed.v.1 Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação-mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A Pedagogia do sucesso**: Uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 10. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Airton Senna, 2001.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara : ESTEBAN, Maria Teresa.(Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre : Mediação, 2004.

VIANNA, H. M. **Avaliação Avaliaçào Educacional**: teoria - planejamento - modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

