

Curso RedeFor de Gestão da Escola para Coordenadores

Módulo 2



Planejamento e avaliação na sala de aula

Rosario Silvana Genta Lugli
Vivian Batista da Silva

Equipe Multidisciplinar

Coordenação Geral: Gil da Costa Marques

Coordenação de Produção: Leila Humes

Coordenação do Curso: Valéria Amorim Arantes e Ulisses Ferreira de Araújo

Gerente de Produção: Beatriz Borges Casaro

Autoria: Ulisses F. Araujo, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Ricardo Fernandes Pátaro

Design Gráfico: Daniella Pecora, Juliana Giordano, Leandro de Oliveira e Priscila Pesce Lopes de Oliveira

Ilustração: Alexandre Rocha da Silva, Aline Antunes, Camila Torrano, Celso Lourenço, Francesco Micieli, João Marcos Ferreira Costa, Lidia Yoshino, Maurício Rheinlander de Pinho Klein, Rafael Araujo Ortiz e Thiago A. M. dos Santos

Fotografias: [Thinkstock](#)

Design Instrucional: Carolina Costa Cavalcanti e Fernanda Diniz Junqueira Franco

Revisão de Texto: Marina Keiko Tokumaru

Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

Planejamento e avaliação na sala de aula

1 Planejamento e avaliação para professores que ensinam e alunos que aprendem



TÓPICO 1 Apresentação da disciplina

Conto um caso exemplar [...]. Passou-se no [Colégio] Pedro II, nos seus melhores tempos, segundo quem contou. Antes da aula de um professor de Matemática (de resto, conhecidíssimo), a primeira do dia, os alunos introduziram por um portão de trás do pátio do colégio, um burro. Conseguiram a custo colocá-lo no centro da sala de aula, no círculo que abriram com o empurrar de carteiras. Ficaram espiando os acontecimentos futuros pelas frestas de janelas fechadas. O professor veio, viu o que havia. Se se espantou, disfarçou. Fez a chamada como de costume, escreveu no quadro negro a síntese da matéria e deu a aula inteira, palavra por palavra. Terminada, virou-se para o atento animal a quem dirigiu o ensino, todo o tempo, e disse: “agora você vai e avisa aos seus colegas que a aula de hoje é matéria para a prova de amanhã”. (Brandão, 2009, p.115)



Iniciamos a presente disciplina com o “caso exemplar” de uma sala de aula. Quantos de nós também não somos capazes de contar histórias como essa? Quantos de nós não fomos surpreendidos com uma prova inesperada? Quantos de nós não guardamos a lembrança de uma nota baixa, resultado do castigo dado por um professor? Nosso intuito é discutir planejamento e avaliação, e acreditamos que a história do burro trazido pelos estudantes pode ser útil. A história termina justamente com o aviso da prova, na verdade, uma sentença do professor diante da traquinagem dos seus alunos. A partir dessa história, podemos pensar sobre as relações que professores e alunos vivem em sala de aula. A leitura da história do burro nos faz perguntar sobre a utilidade do ensino e da avaliação. Este é o nosso ponto de partida para uma reflexão sobre como podemos ajudar os alunos a aprenderem e os professores a ensinarem melhor. Aqui, a avaliação e o planejamento são o centro do nosso debate.

Já em nossa época de alunos, pudemos notar o peso das provas e dos planos de estudos. As escolas avançam os tópicos do programa num ritmo que permita cobrir todo o planejamento. Sabemos bem que, a cada novo tópico do programa, alguns alunos ficam à beira do caminho, pois não conseguem acompanhar os conteúdos. Segundo a lógica, o programa é ensinado e a avaliação mede o quanto esse objetivo foi atingido. Importa mais dar conta do planejamento do que ter os conteúdos assimilados pela maioria dos alunos. Aos estudantes que não aprenderam restam alternativas como a mudança de classe, a reprovação ou, mesmo, a progressão para as séries seguintes, sempre na esperança de que, algum dia, por sorte ou por uma felicidade qualquer, eles aprendam e preencham as lacunas do programa (Perrenoud, 1999).



Essa prática é tão comum que pode até parecer natural. Os planos de estudos, seus temas e seus ritmos raramente são questionados. A rigidez no programa, no calendário escolar e nas regras da sala de aula impede que se pergunte sobre a utilidade de determinados conteúdos e provas. Se o ponto de partida for outro, ou seja, se a preocupação maior recair sobre as aprendizagens, e não sobre o cumprimento dos programas, também mudará a lógica do ensino e da avaliação. Diante de um conteúdo mal compreendido, não importa cumprir o programa, importa antes entender em que ponto as instruções do professor não foram compreendidas pelos alunos, retomar os problemas com a turma e modificar o planejamento. Aqui, a avaliação é mais do que medir e quantificar o que foi aprendido, ela pode ser o instrumento para saber quais foram as dificuldades dos estudantes e buscar caminhos para superá-las.

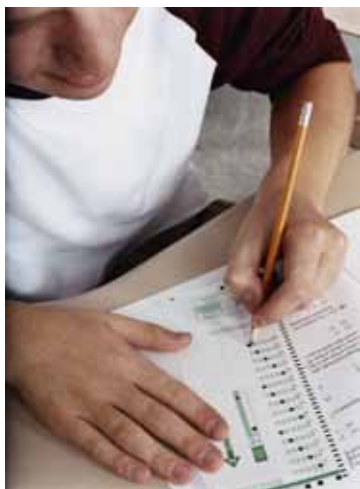


Planejamento e avaliação estão, portanto, intimamente articulados. O que queremos deixar claro é que não podemos pensar sobre esses temas sem considerar toda a complexidade do trabalho escolar. É isso o que Perrenoud (1999) denomina como sendo a “abordagem sistêmica”. Para o autor, se quisermos planos e provas a serviço da aprendizagem dos alunos - nosso maior objetivo, não bastará mudar os testes para provas dissertativas ou construir novas maneiras de contabilizar as notas dos alunos. Em suas palavras:

As mudanças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. (Perrenoud, 1999, p. 145)

É na perspectiva dessa abordagem sistêmica que o papel do coordenador pedagógico assume proporções tão importantes. O coordenador organiza a tarefa pedagógica, acompanhando os professores, dividindo com eles a responsabilidade pelo plano de estudos, sua concretização e avaliação. Essa é uma posição estratégica para qualquer proposta que se queira para a escola. Trata-se da possibilidade de formar os professores em serviço, mobilizando saberes que permitam (re)elaborar os planejamentos e as formas

de avaliação com vistas à aprendizagem dos alunos. Isso permite ao coordenador que, mesmo estando fora das salas de aula, conheça a dinâmica entre professores e alunos, responda pela concepção do currículo, saiba da organização das turmas, acompanhe os ritmos de aprendizagem, negocie a sistemática de avaliação. Como integrante da equipe gestora, o professor-coordenador pode discutir com o diretor os meios de, administrativamente, viabilizar os projetos pedagógicos.



O professor-coordenador tem, portanto, uma posição estratégica tecida nas relações com os docentes, com a direção e também com os funcionários, pais e alunos. A disciplina que aqui se apresenta quer justamente refletir sobre esse espaço e como arquitetar na escola modos férteis de planejar e avaliar a aprendizagem. O **primeiro tema** a ser estudado trata das possibilidades de pensar a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, e não meramente como instrumento que mede a progressão do programa de estudos. O **segundo tema** atenta para as práticas que, historicamente, marcam a constituição dos sistemas de ensino no país. Isso ajuda a situar nossas discussões, identificando-se as relações entre a avaliação, as concepções de aprendizagem, a escolha de instrumentos técnicos e a organização curricular das escolas. O **terceiro tema** discute os desafios da implementação de práticas de avaliação formativa nas escolas. A partir dessas discussões, o **quarto tema** atenta para o trabalho da coordenação pedagógica no que tange ao planejamento e à avaliação.

Trata-se de um momento para pensar sobre estratégias de negociação com as diversas personagens da escola na construção de práticas de aprendizagem mais férteis.

Esperamos que, assim organizada, a disciplina possa colaborar para um maior entendimento do planejamento e da avaliação, inspirando os coordenadores a encontrarem caminhos para uma escola onde, de fato, os alunos aprendam.

Desejamos a todos um bom trabalho!

Prof^a Dr^a Rosario Silvana Genta Lugli
Universidade Federal de São Paulo
Prof^a Dr^a Vivian Batista da Silva
Universidade de São Paulo

TÓPICO 2 Planejamento e avaliação na dinâmica da cultura escolar

Quando falamos em arquitetar na escola modos férteis de planejar e avaliar a aprendizagem, estamos colocando os planos de estudos e as provas no centro das nossas discussões. E elas, por sua vez, recaem inevitavelmente sobre a organização de tudo o que diz respeito à vida escolar, considerada em suas dimensões administrativa e pedagógica. Assim, se estamos tratando da busca por uma escola cujo objetivo principal seja o de que os alunos aprendam, não podemos considerar o planejamento e a avaliação isoladamente, pois eles só fazem sentido se estiverem ligados ao trabalho escolar como um todo. Qualquer mudança que se queira propor ou qualquer tradição que se queira consolidar,

nos planejamentos ou nas avaliações, interfere, inevitavelmente, nos vários aspectos que compõem a *cultura* da escola.

Por isso, retomaremos aqui um modelo de análise proposto por Philippe Perrenoud (1999), que evidencia o quanto:

os programas e as provas se relacionam com a organização curricular das escolas e o modo como os alunos são distribuídos nas séries e classes;

os programas e as provas estão ligados também aos métodos de ensino usados pelos professores na organização de suas aulas;

os programas e as provas são pensados como formas de controlar os ritmos de aprendizagem bem como as regras que regem a vida dos estudantes;

os programas e as provas são usados para definir os destinos dos alunos, selecionando-os ou orientando-os para determinadas séries ou modalidades de ensino;

os programas e as provas revelam as expectativas dos professores em relação aos seus alunos;

os programas e as provas são uma das formas pelas quais as famílias conhecem e legitimam o trabalho docente.

As considerações acima evidenciam as relações sistemáticas entre todos os elementos da vida escolar. Se atentarmos para cada um dos aspectos elencados, poderemos notar facilmente como essas relações se concretizam. Consideremos, inicialmente, que, se de fato queremos uma escola onde os alunos aprendam, temos a obrigação de remediar as dificuldades dos alunos mais lentos e mais fracos. Em tais casos, há que se mexer nos planos de estudos. Será que os itens do programa foram adequadamente trabalhados? As provas devem ser usadas não para classificar apenas, mas, sobretudo, para identificar em que ponto os alunos tiveram mais dificuldade. Será que os enunciados dos exercícios e provas estavam claros? Será que os alunos não conseguiram entender o que foi ensinado? Tradicionalmente, quando vários estudantes erram uma mesma questão, recebem uma nota baixa porque não acompanharam o programa. A busca pela aprendizagem inverte essa lógica. Neste caso, quando vários estudantes erram uma mesma questão, cabe interrogar sobre a pertinência dos planos de estudo, sobre a maneira como os conteúdos foram ensinados e avaliados.

Não será possível priorizar as aprendizagens sem uma transformação do ensino, da gestão da aula e do cuidado com os alunos em dificuldade. Aos professores cabe identificar os erros e as dificuldades do aluno, e cabe a eles conhecer também a estrutura e o conteúdo dos conhecimentos e das competências a serem aprendidos. Didaticamente, a afirmação é coerente, embora isso seja muito, muito difícil.

Os verdadeiros obstáculos provêm, antes, da rigidez no horário escolar, no programa, nas regras, nos valores e nas representações dos agentes. Mais que o número de aprendizes,



são as normas da organização que obrigam a oferecer constantemente a mesma coisa a todos, mesmo quando for inútil. (Perrenoud, 1999, p. 149)



Ir em direção a um trabalho pelas aprendizagens transforma as regras do jogo dentro da sala de aula. Isso é difícil não só para os professores mas também para os alunos. Geralmente, quem estuda quer ter notas boas ou, pelo menos, suficientes para passar de uma série para outra. Para isso, chega até a fingir ter compreendido as lições, sem contar outras táticas muito usadas pelos alunos como, por exemplo, eles “colam” para sobreviver na escola (Perrenoud, 1999). Se entendermos que o contrato didático se baseia, primeiro, na obtenção de notas, esses estudantes não podem ser considerados desonestos. Na verdade, eles jogam com as regras que conhecem. O que nos parece coerente não é punir os alunos, é mudar as regras do jogo de modo que privilegie a aprendizagem.

O professor-coordenador tem diante de si uma tarefa grandiosa e complexa. No seu contato com os colegas, docentes de diferentes disciplinas, com os alunos, com a direção, ele pode notar o quanto estão consolidadas as regras tradicionais do jogo escolar. Mostrar à equipe escolar que essas normas podem ser inúteis e que, muitas vezes, merecem ser revistas é um desafio porque isso questiona os papéis de cada um na dinâmica escolar.

Até mesmo os diálogos entre os pais e a escola precisam ser retomados. Ora, tirar uma boa nota é o que todos esperam dos alunos. Os pais geralmente compartilham essa visão porque eles mesmos passaram dez, quinze ou vinte anos de sua própria vida na escola. Em sua época de estudante, eles também se esforçavam para não serem reprovados. Quando acompanham a vida dos filhos na escola, os pais têm nos boletins a maneira de saber o nível e a progressão de seus filhos. Se uma escola simplesmente abrir mão das notas, que vão de zero a dez ou que seguem conceitos como A, B, C, D ou E, os pais perderão seus pontos de referência habituais. Se as avaliações não forem registradas em exercícios, problemas, ditados, testes ou redações, eles se sentirão perdidos (Perrenoud, 1999).



Será que não poderíamos pensar sobre a pobreza da típica comunicação da escola com os pais? Será que as notas podem mesmo representar o que o estudante domina verdadeiramente? Será que podemos continuar tomando as notas como a grande razão de viver da dinâmica escolar? Essas perguntas nos parecem fundamentais, principalmente, quando consideramos o papel do professor-coordenador na organização das práticas de planejamento e avaliação. O nosso intuito foi mostrar o quanto essas práticas se inserem na escola como um todo. Certamente, vocês, professores-coordenadores, já

se depararam com resistências de colegas a rever algum dos tópicos de seus planos de estudos ou, mesmo, a usar algum tipo desconhecido de avaliação.

Preocupados com o sucesso da tarefa pedagógica, os professores-coordenadores muitas vezes propõem mudanças com uma imensa boa vontade, após um longo período de estudo e formação. Mesmo assim, sabemos que as propostas correm o sério risco de se tornarem letras mortas, apenas ideias que vislumbramos e que parecem impossíveis de alcançar. Planejar e avaliar são polos importantes do ensino. Primeiro, estabelecemos o que e como queremos ensinar, e depois procuramos saber até que ponto atingimos nossos

objetivos. É relativamente fácil sintetizar esse processo, mas não podemos esquecer que ele remete para toda a complexidade da vida escolar.

Todos nós sabemos como a escola funciona:

... alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. (Nóvoa, 1995, p. 27)

Além de óbvio, esse modelo pouco muda. Isso pode explicar, em boa parte dos casos, a resistência dos professores e de toda equipe diante de qualquer proposta que possa alterar sua lógica de trabalho. A essa altura, vale a pena estudar com mais cuidado como a cultura escolar se constitui. Não podemos entender a avaliação e o planejamento sem levar em conta toda essa dinâmica.



TÓPICO 3 Não mexa na minha avaliação!

Não mexa na minha avaliação: provavelmente, esse é o desejo de muitos professores nas escolas. Essa também é uma das frases assinaladas por Philippe Perrenoud (1999) em suas análises sobre as práticas escolares. Em vários de seus trabalhos, o autor defende uma avaliação chamada *formativa*, porque ela quer ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar (Perrenoud, 1999, p. 145). É esse intuito que nos aproxima do autor e conduz à necessidade de mudanças na escola. O tema da *avaliação formativa* tem sido muito tratado ultimamente entre os educadores e, por isso, será retomado com mais cuidado na presente disciplina.



Por ora, convém lembrar que bem sabemos o quanto as provas escolares privilegiam a seleção, a classificação e até mesmo a punição, em vez de serem elas instrumentos que também contribuem para a aprendizagem. Foi esse modelo de avaliação que muitos de nós conhecemos na época em que éramos alunos. Foi nessa perspectiva que muitos de nós nos tornamos professores. Embora as avaliações formativas sejam muito atraentes quando nos são descritas, elas ainda são negadas por quem não quer que se mexa nas provas. Neste tópico da disciplina, vamos examinar essas resistências, pois certamente elas são comuns nas relações dos professores-coordenadores com seus colegas.

A nosso ver, as resistências não podem ser explicadas simplesmente por uma suposta falta de compromisso dos docentes ou por certo desinteresse dos alunos. Como já pudemos explicar no tópico anterior, mudar a avaliação significa mudar toda a dinâmica da escola. Quem de nós consegue conceber a instituição sem vislumbrar professores que ensinam

simultaneamente o mesmo conteúdo para uma turma de alunos com idade próxima? Uma classe sem as carteiras postas em fileiras, sem a lousa para ser consultada pelos estudantes, não nos pareceria estranha? Já imaginaram uma escola sem calendário, onde os alunos pudessem chegar e sair no momento em que quisessem? Conseguem pensar que é possível aprender a resolver contas de matemática sem fazer exercícios? Aceitariam um professor que ensina o que quer, do modo que lhe agrada? E mais: o que se diria a respeito de uma escola onde ninguém precisa fazer prova?

As perguntas que fizemos provavelmente causam surpresa e estranhamento. Ora, concebemos a vida escolar na perspectiva de um modelo edificado em várias partes do mundo desde a metade do século XIX (Nóvoa, 1995). Podemos chamar a atenção para alguns rituais que muitas vezes acabam tendo fim em si mesmos ou acabam sendo considerados naturais ou óbvios: a chamada, os modos de avaliar, os modos de ensinar, a organização do espaço, os prédios escolares, a idade escolar, a relação idade-série, a obrigatoriedade da frequência, a seriação, a reprovação, os modos de entender a aprendizagem, o currículo, a delimitação de um número de anos para os diferentes níveis de ensino, o ensino simultâneo, a fragmentação do tempo da aula, para citar alguns exemplos.

Nem todos têm consciência de que esses aspectos eram praticamente inexistentes, se considerarmos a realidade brasileira, inclusive o estado de São Paulo, até as últimas décadas do século XIX. Foi nesse período que países como França, Alemanha, Estados Unidos, Suíça e Inglaterra constituíram o que se pode chamar de modelo escolar. Esse modelo de escola, cujo objetivo era atender a um número cada vez mais elevado de crianças, consagrou um conjunto de elementos estruturantes da organização escolar, que acabaram por ser generalizados em vários locais do mundo, ainda que algumas adequações tenham sido feitas segundo o contexto de cada país. Essa escola criada no século XIX resultou de um projeto do Estado para criar e manter uma



instituição especializada na educação dos jovens.

O modelo escolar fixou uma espécie de gramática do ensino, ou seja, regras a partir das quais professores e alunos concebem e estruturam suas atividades. Essas regras são tão fortes, que poucos de nós conseguem ver a instituição de outro modo, sem ao menos fazer um esforço para isso. “A força desse modelo mede-se pela sua capacidade de se definir, não como o melhor sistema, mas como o único aceitável ou mesmo imaginável”. (Nóvoa, 1995, p. 27, grifos do autor)

Quando falamos em mudar as práticas de avaliação, não estamos tratando apenas das escalas de notas, dos cálculos de média, do período de provas. Estamos, nesse caso, colocando em questão todas as referências que tínhamos acerca da vida escolar.

A noção de “referência” é entendida aqui de maneira nostálgica para descrever uma situação passada, em que as “referências” pareciam definitivamente estabilizadas para um determinado grupo humano, e em que cada um ou cada uma precisava apenas submeter-se a elas ou rejeitá-las. (Meirieu, 2005, p. 167)

Muitos professores, diretores e até pais dizem ter saudades de suas antigas referências sobre a escola. Para grande parte das pessoas, no passado, os docentes eram respeitados porque os alunos podiam ser punidos ou reprovados. Esse é um exemplo de nostalgia de um tempo em que a referência era o modelo tradicional de escola. E aqui não estamos discutindo a utilidade

desse modelo, apenas o fato de que ele se consolidou como a única referência possível de ensino. Fomos acostumados a pensar, por exemplo, que avaliar é dar nota.

Não podemos ser ingênuos: quando um professor propõe um exercício, a pergunta paira por toda parte: “Será que é para nota?” Isso ocorre porque a pressão social, seja das mídias ou das famílias, é muito grande: toda tarefa [...] deve possibilitar “ganhar pontos” [...]. Não se deve esquecer, tampouco, a utilização perversa da nota como recurso para o restabelecimento da calma e da disciplina na sala de aula... sob pena de permitir que o próprio conceito de avaliação perca todo o sentido. (Meirieu, 2005, p. 194-195)

A utilidade e a complexidade da avaliação perdem-se quando ela é confundida com a nota. E isso é muito comum em várias situações do cotidiano escolar. As reuniões de pais e mestres comumente são ocasiões em que se apresentam os boletins dos alunos, sob a ilusão de que esses registros dão conta de todo o progresso da aprendizagem (Perrenoud, 1999). Para muitos estudantes, só vale a pena estudar se a matéria cair na prova, valer nota, como eles dizem. Inúmeros professores sentem-se impotentes no sistema de Progressão Continuada, pois a possibilidade de aprovar ou reprovar o aluno funcionava como estímulo ao trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, podemos ficar preocupados porque não sabemos como despertar o interesse do estudante se ele não precisa mais tirar nota. Os estudantes, por sua vez, podem facilmente cair no equívoco de achar que, se não forem reprovados, não precisam mais estudar.



Notemos que estamos diante de duas questões diferentes. “Como despertar o interesse do estudante se ele não precisa tirar nota?” / “Como despertar o interesse do estudante se ele não precisa mais ser avaliado?” não são perguntas idênticas. Se há uma tendência em confundir avaliação e nota, isto se deve à consolidação de um modelo de escola altamente seletivo. Mas, ao contrário do que parece, esse modelo não é o único nem o melhor possível. Daí as inúmeras propostas de revisão dos modos de avaliar.

Com um pouco de recuo histórico, pode-se sustentar que a própria existência de nova lógica, mais formativa, é uma conquista extraordinária. Quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Pode-se julgá-lo pelo distanciamento entre essas intenções e a realidade das práticas. Pode-se igualmente salientar que tais intenções são recentes, que datam de meados dos anos 1970-80. Portanto, o período de transição está apenas começando. (Perrenoud, 1999, p. 18, grifos do autor)

Se quisermos mexer na avaliação, um primeiro passo será ultrapassar a vontade de culpar os professores. Ora, é preciso entender o que se espera dessa prática de avaliar e de que forma ela tem sido vivenciada por professores e alunos. A essa altura, vocês podem se perguntar: será que não conhecemos a escola e a avaliação? Ora, a escola é vivida cotidianamente por seus personagens. Coordenadores, diretores, professores, alunos e demais funcionários dedicam boa parte do seu dia à organização e realização de suas atividades. Mas será que esses personagens têm consciência dos sentidos e efeitos de suas atividades? Há diferenças importantes entre: 1) realizar uma tarefa e 2) refletir sobre ela. Na escola, todos nós vivemos a avaliação, seja planejando-a,

elaborando provas, fazendo provas ou corrigindo provas. Convém agora compreender o sentido dessas atividades.

Os temas que se seguem na presente disciplina reúnem informações acerca da construção de práticas de avaliação em nosso sistema escolar. Eles versam também sobre o modo como elas têm sido pensadas para quebrar a lógica seletiva. Nosso intuito é *desnaturalizar* a avaliação, possibilitando alternativas mais férteis para a coordenação do trabalho escolar, principalmente, se o que queremos é mexer na avaliação pela aprendizagem dos alunos.



Agora que terminamos a leitura do Tema 1, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

RedeFor