

Planejamento e avaliação na sala de aula

4 Viver e construir a avaliação e o planejamento

TÓPICO 1 Avaliar e planejar também é formar os professores e formar-se

De todas as discussões até aqui realizadas, podemos afirmar sinteticamente que a escola hoje é perpassada por duas lógicas: uma que seleciona os alunos e outra que privilegia a sua formação. Como essas lógicas são distintas, ficamos diante de propostas pedagógicas contraditórias. Isso explica por que as discussões sobre o tema são tensas. Ora, numa mesma instituição podem trabalhar professores que se recusam a mexer nos seus planos de estudos e em sua avaliação. Podemos também contar com docentes mais dispostos à mudança, convencidos de que é preciso buscar alternativas para uma escola mais democrática. É justamente nesse espaço, no qual coexistem diferentes maneiras de conceber o trabalho educativo, que se coloca a coordenação pedagógica.



A discussão é fundamental para que haja coerência entre o que se quer e o que se faz com relação às práticas do planejar e avaliar. Mudanças atropeladas, sem uma reflexão e estudo cauteloso sobre elas, causam muita insegurança e, na maioria das vezes, a manutenção das práticas conhecidas, pois há um sentimento de conforto ao realizar ações sobre cuja dinâmica temos domínio. Assim, julgar como resistentes aqueles que não aderem ao que está na ordem do dia em nada ajuda. É preciso avançar na compreensão das práticas e dos motivos de sua manutenção por alguns professores que temos na equipe.



Como criar oportunidades de debate na escola? Como negociar a construção de maneiras de planejar e avaliar, que integrem o projeto de uma escola preocupada com a aprendizagem? Essas perguntas não colocam o professor-coordenador diante de decisões de ordem técnica apenas. Elas sugerem um trabalho de reflexão e de formação em serviço. Ora, concordamos com Azanha (2003) quando ele assinala que:

É preciso, pois, muita reflexão dos docentes para estabelecer o que e como ensinar em cada curso e para que nas práticas avaliativas não se percam de vista os propósitos do ensino. Sem essa reflexão contínua, as práticas de ensino e de avaliação serão sempre erráticas e arbitrárias (Azanha, 2003, p.150, grifos do autor).

Acostumados a reproduzir práticas pedagógicas que conheceram quando eram alunos, muitos professores pouco refletem sobre suas opções. As propostas de avaliação formativa podem, ainda, ser mal compreendidas. Erroneamente, alguns pensam que esse tipo de formação isenta o aluno da necessidade de estudar, já que a nota deixa de ser o grande objetivo do trabalho pedagógico. Para outros, a avaliação formativa privaria o professor de seu poder de classificar.

Sem dúvida, o prazer de avaliar o outro e, portanto, de ter poder sobre ele, enraíza-se nos primeiros anos da experiência humana e constitui uma revanche sobre todas as humilhações e frustrações sofridas durante a infância e mesmo na vida adulta. [...] Meu propósito não é o de neles [professores] jogar pedras, mas o de salientar que toda mudança, em qualquer instituição, pode colocar em perigo a economia psíquica dos agentes, o equilíbrio às vezes frágil que construíram entre os prazeres e as frustrações, as liberdades e os deveres que sua tarefa permite ou impõe. (Perrenoud, 1999, p. 157-158)



Sem uma reflexão mais sistemática e sem condições institucionais, os professores acabam tendo dúvidas sobre as relações com os alunos e os procedimentos didáticos de que dispõem para rever suas práticas de planejar e avaliar. Muitos deles hesitam ou divergem sobre o que e como avaliar. Daí tomarmos o trabalho de coordenação do planejamento e da avaliação numa escola como uma oportunidade de formação dos professores em serviço. Em reuniões pedagógicas ou até mesmo em conversas informais com os colegas, os professores-coordenadores criam oportunidades de estudo e debate. E, não vale nos iludirmos, a tarefa jamais funciona de modo linear e infalível. Também não é possível imaginar que daremos conta de um trabalho como esse sem considerar a complexidade do cotidiano da escola e da sala de aula. Como bem observa Philippe Meirieu, “o pedagogo tateia” (2005, p. 150). As representações e práticas educacionais estão permanentemente expostas a rupturas, retrocessos e resistências. Por isso, as negociações sempre fazem parte do trabalho do professor-coordenador, pois a formação docente é um processo contínuo e permanente.

Por outro lado, as negociações só são possíveis se conseguirmos questionar visões aparentemente verdadeiras. Muitas dessas ideias não foram suficientemente explicitadas. No caso do planejamento e da avaliação, é comum a crença de que os exames podem medir

com precisão o quanto os alunos aprenderam. Quantos de nossos colegas sequer questionam a validade das provas que usam? Quando muitos alunos de uma mesma turma vão mal, a tendência é identificar o erro dos estudantes. Raras vezes se pergunta sobre a coerência ou a clareza dos exames. O fracasso costuma ser interpretado como sendo do aluno e isso merece ser questionado. Refletir sobre a validade do instrumento de avaliação para saber até que ponto os planos de estudos tiveram sucesso é um exemplo relativamente simples. Contudo, esse é um aspecto fértil para que os professores tomem consciência dos efeitos de suas práticas.



Outra ilusão comum entre os professores é tomar o preenchimento dos planos de estudos e a escolha dos exames como decisões meramente técnicas. Nem sempre os docentes se dão conta de que a opção de aplicar um teste, por exemplo, pode facilitar ou impedir o fluxo dos estudantes pelas séries escolares. Do mesmo modo, quando um professor decide ensinar um determinado conteúdo usando um determinado método, ele pode facilitar ou impedir a democratização do acesso aos saberes.

Quantos professores acreditam ainda que decidir o que vão ensinar é uma tarefa que independe das práticas de avaliação? Ou que os testes e exames que elaboram não têm nenhuma relação com a natureza do conteúdo ensinado? Será que um programa pode ser concebido sem se pensar na coerência dos trabalhos propostos para os alunos? A essa altura, não seria exagerado da nossa parte lembrar que:

planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora. (Luckesi, 2002, p. 65)

Questionar crenças enraizadas é uma das vias mais adequadas e férteis para a reflexão. Não se trata, para o professor-coordenador, de impor a sua visão aos demais colegas. Trata-se de uma tomada de consciência, imprescindível para a busca conjunta de alternativas de trabalho, no próprio local da escola. Os espaços de formação de que estamos falando aqui têm como objeto os problemas enfrentados no cotidiano e podem até mesmo incluir a tentativa de elaborar pequenos projetos de intervenção nos planejamentos e avaliações realizadas na escola onde trabalha o professor-coordenador. Assim, pensar sobre a formação em serviço é buscar caminhos para *compreender e atuar* (Catani, 2001).

TÓPICO 2 Para fugir do deserto escolar

Quando iniciamos esta disciplina, apresentamos um relato, no qual o autor falava sobre suas experiências de aluno e contava um episódio muito sugestivo para nossas discussões sobre avaliação. Nesse episódio, o professor marcava uma prova de matemática de um dia para o outro e, assim, castigava a turma pelo seu mau comportamento. Práticas como essas são comuns e, como já dissemos, fazem parte de um modelo de escola que disciplina, classifica e seleciona. Evidentemente, não estamos aqui defendendo o mau comportamento dos estudantes. Estamos colocando em questão o uso feito de um determinado

exame. Qual é a coerência de determinadas práticas que parecem naturais? Será que elas favorecem uma escola preocupada primeiramente com a aprendizagem dos alunos?

Nessa mesma direção, Philippe Meirieu (2005, p. 219) coloca as seguintes perguntas:

1. “Como fazer para que as aprendizagens escolares não sejam vistas pelos alunos como obrigações enfadonhas, das quais é preciso se desembaraçar o mais rápido possível e com economia?”
2. “Como fazer para que as provas e os exames não sejam vistos como simples operações de ‘retornar ao remetente’ saberes que se esquecem muito rápido?”
3. “Como evitar que os alunos passem pela classe como zumbis, concedendo um pouco de seu tempo e fingindo interessar-se – na melhor das hipóteses – pelo que dizem os adultos, esperando ansiosamente para reencontrar, fora dali, ‘a verdadeira vida’, a dos amigos e a da televisão?”
4. “Como articular os programas escolares, necessariamente diretivos e válidos para todos, à multiplicidade de histórias individuais?”
5. “Como mobilizar a liberdade de aprender em horários fixos e sobre temas impostos?”

Enfim, como ultrapassar o *deserto escolar* – metáfora que tomamos emprestada aqui de Philippe Meirieu (2005) – onde os alunos trabalham apenas porque são subordinados e podem ser punidos? A escola pode ser um espaço mais fértil, onde o currículo tenha sentido e favoreça relações mais produtivas entre os alunos e os conhecimentos. Bem sabemos que não há fórmulas puramente técnicas ou formais. Trata-se de construir um *modo de vida*, que permita *dar sentido* aos saberes escolares. Erroneamente, alguns podem pensar que se quer simplesmente facilitar os estudos, não exigir mais nada dos estudantes, deixá-los passar de ano. Na verdade, o que se quer é que eles trabalhem, conheçam obras culturais e percebam o seu valor. É com esse intuito que se organizam os conhecimentos a serem ensinados, que se inventam métodos de ensino e se decidem os destinos dos alunos.

Não para encurralar esses alunos em suas preocupações, mas para ligar aquilo que cada um tem de mais íntimo com aquilo que é mais universal e permitir-lhe assim elevar-se acima de seu cotidiano e de sua condição. (Meirieu, 2005, p. 220)

Seja pelas nossas experiências na escola desde a época em que éramos alunos, seja pela resistência dos professores, ultrapassar o deserto escolar pode até parecer um ideal. Certamente, isso não se concretiza de uma hora para outra, como num passe de mágica. Mas pequenos projetos e pequenos exercícios, aparentemente insignificantes, são iniciativas valiosas. Consideremos, por exemplo, um professor que explicou um conceito para sua turma e solicitou em seguida que cada aluno perguntasse para o vizinho o que ele entendeu. Será que eles chegaram a um entendimento comum? Aqui é possível avaliar, no sentido mais amplo do termo, ajudando o aluno a superar eventuais dificuldades.

Outras possibilidades são exemplificadas por Meirieu (2005, p. 195):

“Após minha explicação, quero que cada um imagine um exercício de aplicação e proponha a um colega, e depois faremos a correção todos juntos.” ... “Vou apagar a lousa e vocês tentarão refazer o esquema; em seguida, analisaremos as dificuldades que encontraram.” ... “Vou fazer uma pergunta e cada um tratará de redigir uma resposta pessoal no caderno de rascunho e, depois, em pequenos grupos, vocês vão estabilizar uma resposta coletiva.”



... “Onde, quando e como vocês poderão utilizar isso que acabamos de observar e de formalizar?”

Não queremos dar sugestões práticas, insistimos que esses são apenas exemplos que mostram como é possível construir um trabalho formativo na escola, atentando para detalhes. Autores como Jussara Hoffmann (2001) insistem na necessidade de pensar sobre os efeitos de nossas escolhas em sala de aula. O simples fato de não restringir a avaliação à atribuição de notas já é muito significativo. O avaliador tem uma tarefa mais ampla, ele presta atenção ao processo de aprendizagem. Para isso, vale-se de registros, que permitem acompanhar os vários alunos de sua turma e marcar alguns dos passos de suas histórias de aprendizagem.



Não é possível observar os alunos em todos os momentos, nem a memória do professor é suficiente para guardar detalhes importantes de cada um. Em síntese, é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável. (Hoffmann, 2001, p. 119)

Exercícios, testes, desenhos, trabalhos, portfólios, cadernos preenchidos: tudo isso é instrumento de avaliação. Outros poderiam ser destacados e escolhidos por cada professor.



Não conviria perguntar aqui qual desses instrumentos é o melhor. Na verdade, o que os torna bons ou não é o uso que se faz deles na sala de aula. Os testes podem ser usados numa perspectiva classificatória ou seletiva se as questões forem elaboradas num grau de exigência muito elevado, se os seus resultados servirem para indicar, numa lista, qual aluno aprendeu mais e qual aluno aprendeu menos. Os testes também podem ser usados com a preocupação de formar, quando as perguntas forem elaboradas de modo coerente com o que foi ensinado, quando seus resultados permitirem ao professor identificar dificuldades, retomar conceitos ou esclarecer algum exercício. São diferenças sutis e fundamentais. Como lembra Jussara Hoffmann (2001, p. 120):



Muitas vezes, não se trata de fazer tarefas diferentes, mas de interpretar de forma diferente as tarefas e os registros que se fazem. A reflexão no plano epistemológico e didático das respostas dos alunos a questões feitas e outros exercícios permite perceber que esses instrumentos poderiam ter sido elaborados de outras maneiras, ou em outro momento, porque foram muito difíceis para eles, por exemplo, ou não permitiram ao professor perceber, de fato, se entenderam ou não determinada noção de estudo. A interpretação séria do professor sobre a reação dos alunos a uma tarefa proposta pode favorecer, mais do que qualquer orientação técnica, o aperfeiçoamento dos registros e instrumentos de avaliação.

Mesmo que não haja um roteiro exaustivo de como propor e interpretar um instrumento de avaliação, convém assinalar sua principal finalidade: compreender os caminhos da aprendizagem dos alunos. Conceitos genéricos – como notas de zero a dez ou uma escala de A, B, C, D e E – pouco ajudam. Como identificar o raciocínio de um aluno diante de um determinado problema se a única anotação que temos é a de um conceito que também é

aplicado a outros estudantes que não necessariamente tiveram a mesma dificuldade. Por isso, há que se registrar, da melhor maneira possível para cada professor, anotações sobre os modos de ser e agir dos alunos, seus comentários e perguntas nas aulas, suas estratégias para resolver problemas.

Certamente, questões como essas são pautas interessantes de reuniões entre a coordenação e o corpo docente. Elas podem ser debatidas entre os colegas ou compor um projeto da escola. Como construir formas e registros de avaliação? Quais alternativas temos para construir os planos e as provas que favorecem a aprendizagem? Esse é um exercício de reflexão e autonomia para a equipe pedagógica “porque o professor é, ao mesmo tempo, quem planeja e quem se utiliza do instrumento de avaliação elaborado. E, portanto, se ele não evoluir em suas concepções, não irá reformulá-lo”. (Hoffmann, 2001, p. 121) Sem esse esforço, não poderemos, no final das contas, ultrapassar o deserto escolar.



TÓPICO 3 O planejamento e a avaliação na escola

O planejamento e a avaliação são aspectos cruciais no cuidado que os professores-coordenadores têm com seus colegas, docentes que atuam nas salas de aula e que, ao mesmo tempo, estão em permanente processo de formação profissional. Ao lidar com pessoas em diferentes momentos da carreira, com origens distintas e formações variadas, a coordenação tem como maior desafio garantir um projeto comum a todos eles. Quando se trabalha com os professores de uma mesma escola, nota-se que alguns não compreendem o ofício em sua totalidade. Eles podem ser especialistas em determinados pontos do programa e estar certos da eficácia de um teste ou de um sistema de correção. Mas convém sempre garantir uma visão global e sistemática dos planos de estudos e da avaliação. Na verdade, isso decorre do Projeto Pedagógico da instituição, um documento que traça as diretrizes da equipe, mas que se transforma em letra morta se elas não forem conhecidas, debatidas e vividas pelos professores e por toda a comunidade escolar – corpo docente, alunos, pais, funcionários, coordenação e direção.

Vale retomar o documento da escola. Em que medida o Projeto Pedagógico articula o planejamento e a avaliação? Será que a abordagem sistemática desses temas – sobre a qual temos insistido repetidas vezes nesta disciplina – fica clara no texto da escola? Os professores participaram da redação do Projeto Pedagógico? Ao menos conhecem esse texto? Nada do que acontece na sala de aula é neutro, nossos menores gestos comportam desafios. Qualquer decisão que tomamos, qualquer método que usamos pode ser favorável ou contrário ao projeto da escola onde trabalhamos. Será que a equipe pedagógica tem consciência disso? É justamente nessa perspectiva que a coordenação faz sentido, pois cria espaços de reflexão coletiva. Mais do que reunir diferentes professores, trata-se de articulá-los em objetivos comuns.



... a produção, troca e partilha de significações no interior da escola pode ser considerada como um processo de aprendizagem organizacional. Mas apenas na medida em que esta corresponde a um aumento das capacidades coletivas de construção de mais e melhores competências de gestão dos processos educativos: resolução de problemas, interpretação e construção autônoma de normas e regras, definição de visão e estratégia de promoção da qualificação dos atores. [...] em consequência desse processo, a escola pode também ser caracterizada como um sistema de aprendizagem, resultado da produção coletiva de sentidos, que gradualmente vão fixando a cultura organizacional. (Alarcão, 1996, p. 33)

No papel de formador e facilitador da ação coletiva, o professor-coordenador identifica com seus colegas os problemas que a prática coloca, escolhe estratégias de formação e articulação da equipe escolar. Assim, ele pode ajudar os professores a agirem de forma inteligente e criativa em contextos que são sempre instáveis, indeterminados e complexos (Schön, 1983). É justamente nesse caminho que se torna possível construir as articulações necessárias ao planejamento e à avaliação. A natureza e as exigências da tarefa são inovadoras mas, notem, não são a solução para todos os problemas da escola. A reflexão coletiva em torno de um projeto comum é uma alternativa que nos parece muito fértil.

... a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos. Para o melhor ou para o pior, ela já não é aquilo que era. [...] Os currículos estão a mudar constantemente, à medida que as inovações se multiplicam e que crescem as pressões no sentido da reforma. As estratégias de avaliação são mais diversificadas. Existe uma crescente consulta aos pais e mais comunicação entre colegas. As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos. O que significam estas mudanças? Como as podemos compreender? Para aqueles que se dedicam ao ensino, estará ele a melhorar ou a piorar? (Hargreaves, 1998, p. 131)

Finalizamos a presente disciplina tentando evitar qualquer tipo de ilusão. A escola está mudando e isso reflete exigências ainda pouco conhecidas no que se refere ao planejamento e à avaliação. Talvez fosse confortável pensar que existe uma única maneira para conceber essas práticas. Contudo, esse é um processo contínuo e o caminho da reflexão coletiva – sobre a qual insistimos tanto aqui e é atividade central do professor-coordenador – é uma possibilidade fértil, que traz desafios. Trabalhar em equipe suscita resistências, dúvidas e outros problemas aos quais também precisamos responder. O trabalho é permanente e deve culminar sempre na construção de uma vida escolar mais fértil para alunos e professores. Por isso, encerramos o texto retomando as palavras de Philippe Perrenoud quando ele afirma:



Não se faz avaliação formativa sozinho, porque apenas se pode avançar nesse sentido modificando bastante profundamente a cultura da organização escolar, não só em escala de sala de aula, mas também de estabelecimento. (Perrenoud, 1999, p. 152, grifos nossos)

Um abraço a todos e bom trabalho!

Rosario Genta Lugli
Professora da UNIFESP
Vivian Batista da Silva
Professora da USP



Agora que terminamos a leitura do Tema 4, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

RedeFor