

# Curso RedeFor de Gestão do Currículo para Professores-Coordenadores

Módulo 3



## Planejamento e avaliação na escola

Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego e 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:** Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva

**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:** Fernanda Diniz Junqueira Franco

**Revisão de Texto:** Márcia Azevedo

# Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

# Planejamento e avaliação na escola

## 1 Constatar e intervir



### TÓPICO 1 Apresentação

Avaliar para aprender: a ideia já é familiar neste curso destinado aos professores-coordenadores das escolas da rede pública estadual de São Paulo. Isso porque o tema da avaliação foi discutido numa das disciplinas do Módulo 3 e, naquela oportunidade, foi discutido como o trabalho de avaliar está articulado às outras atividades em sala de aula, quando se planeja todas as ações a partir de resultados já alcançados e também de resultados que se quer alcançar. Salientou-se que o maior desafio da avaliação é zelar para que todos os alunos aprendam. A presente disciplina dá continuidade a essas discussões. O que se quer agora é pensar mais detidamente sobre os sentidos que a avaliação e o planejamento podem assumir na instituição escolar.

Sem dúvida, quando organizamos as ações de alunos e professores e diagnosticamos os efeitos de nossos esforços, lançamos mão de determinadas técnicas. Podemos optar, por exemplo, pelo uso de testes para medir quanto os estudantes aprenderam sobre uma matéria. Esse tipo de prova tem a vantagem de permitir uma rápida contagem das respostas dadas pelos alunos, ainda que o grupo seja numeroso. Outra possibilidade são os exames dissertativos, que permitem um olhar mais qualitativo sobre a formação do estudante, notando-se aspectos que dificilmente seriam percebidos em testes objetivos. Como notar a qualidade da escrita construída pelo aluno se ele deve apenas escolher uma dentre cinco alternativas de um teste? Outras decisões de ordem técnica são tomadas pela escola quando se quer diagnosticar seus problemas, traçar estratégias para garantir a boa qualidade do ensino. Mas nenhuma dessas decisões tem uma dimensão meramente técnica. Elas são, antes de tudo, políticas, pois decorrem das possibilidades da escola, das exigências que lhe são postas pelo Estado e também resultam de alternativas que a equipe pedagógica cria para tentar superar impasses. As decisões relativas ao planejamento e à avaliação são também de ordem ética, sobretudo porque são guiadas para uma finalidade com a qual todos concordamos: a de que todos os jovens tenham sucesso na vida escolar, o que significa aprender e não meramente permanecer na escola. De que valem nossos esforços se nossos alunos não aprendem?



Planejar e avaliar são atividades extremamente complexas para serem reduzidas a questões técnicas. Segundo Perrenoud (2008), planejamento e avaliação são algumas das tarefas realizadas pela equipe pedagógica, que também atenta para a ordenação dos conteúdos, uso de materiais didáticos, atividades extraclasse e questões disciplinares. A coerência de cada uma dessas tarefas só é possível se elas forem articuladas entre si. A avaliação tem efeitos que vão além da aplicação de uma prova ou da atribuição de uma nota ou conceito. Quando bem pensada, a avaliação mobiliza as escolhas curriculares e seus objetivos, a organização das turmas, bem como os modos pelos quais tentamos regular a aprendizagem dos estudantes. Ao considerar as relações entre as diferentes atividades da escola com a avaliação, Perrenoud (2008) relaciona com a figura de um octógono, composto por pontos ligados entre si. A metáfora do octógono remete justamente para o fato de que as ações bem planejadas da escola no que se refere à avaliação devem considerar necessariamente os outros aspectos da ação pedagógica. Segundo o autor (2008), esses aspectos correspondem a: 1) Relação entre as famílias e a escola; 2) Organização das turmas, individualização; 3) Didática, métodos de ensino; 4) Contrato didático, relação pedagógica, ofício de aluno; 5) Acordo, controle, política institucional; 6) Planos de estudos, objetivos, exigências; 7) Sistema de seleção e de orientação e 8) Satisfações pessoais e profissionais da equipe.

Para além da ordenação do trabalho em sala de aula, a complexidade do planejamento e da avaliação inclui as decisões tomadas no âmbito de cada instituição e também aquelas que se referem à rede de escolas. É nesse sentido que reside a importância da presente disciplina, atenta ao *planejamento e avaliação na escola*. O texto é especialmente dirigido a vocês, professores-coordenadores, que assumem uma posição estratégica. Estamos falando de profissionais que orientam os docentes nas escolas e que, ao mesmo tempo, fazem parte da equipe diretiva da instituição, em contato com o diretor e o supervisor de sua Diretoria de Ensino.

O professor coordenador coloca-se, portanto, numa *posição intermediária* no sistema de ensino público do estado de São Paulo. Por um lado, trata-se de um lugar privilegiado, no qual é possível acompanhar o delineamento de políticas que guiam a organização curricular das escolas, bem como a apropriação dessas propostas por parte dos professores no dia a dia do trabalho em sala de aula. Por outro lado, sabemos dos desafios encontrados pelas escolas para lidar com as demandas da avaliação hoje, particularmente desde a década de 1980 e com mais ênfase nos anos 2000, com a implantação das avaliações do sistema de ensino nos âmbitos nacional, estadual e municipal (Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/1989, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp)/1996, Prova Brasil/2005, por exemplo). Qual tem sido o desempenho da escola em que atua nessas avaliações externas? Esses dados são analisados? Como? O que tem sido feito com e a partir dos dados recebidos?

Nesse sentido, afora as questões voltadas à avaliação que ocorre nas diferentes áreas do conhecimento e as avaliações criadas institucionalmente para saber como tem se dado a aprendizagem dos alunos, os coordenadores, hoje, têm o desafio de, conjuntamente com os gestores e professores, pensar e desenvolver ações no âmbito da instituição para lidar com dados sobre a aprendizagem advindos de diferentes fontes. Como tem se dado esse processo na instituição em que trabalha?

Para as discussões previstas ao longo desta disciplina, pedimos para que você identifique as características da avaliação no interior da instituição escolar onde é coordenador(a), considerando:

- **a avaliação de desempenho dos alunos:** quais são os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas várias disciplinas? Quais as principais características dessas avaliações? Quando são realizadas, de modo geral? Quais as ações decorrentes, ou seja, o que é feito com os resultados das avaliações?
- **a avaliação institucional de desempenho dos alunos:** há na escola alguma avaliação criada pela equipe de professores para avaliar os alunos (por ano do ensino fundamental, por disciplina etc.)? Se sim, o que é feito com os dados dessas avaliações? Qual a periodicidade com que são dadas? Quais as suas principais características?
- **a avaliação externa de desempenho dos alunos (Saesp, Prova Brasil, Saeb etc.):** Sua escola participa? O que é feito com os dados dessas avaliações? Qual a periodicidade?

As reflexões realizadas a partir desse conjunto de perguntas, as quais seria importante registrar antes da continuidade da leitura, deverão ser socializadas com os colegas no fórum do tema 1. Tendo em vista esses diferentes níveis de avaliação aos quais os alunos são submetidos, é imprescindível pensar na dinâmica de avaliação que caracteriza a instituição na qual atua. Qual a cultura de avaliação que marca a instituição? Tomar essa questão para análise é identificar como se dá o impacto dessas avaliações para a organização das reuniões com os professores, a configuração das aulas de reforço e das atividades extras propostas para aos alunos, a atualização dos objetivos e metas traçados na Proposta Pedagógica da escola etc.



Como profissionais que cuidam da formação continuada do corpo docente nas escolas onde atuam, os coordenadores podem motivar discussões, revisões, análises e intervenções da equipe pedagógica no sentido de mobilizar os professores para pensarem em ações para os diferentes desafios encontrados para aprender, segundo as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Essas discussões alimentam a equipe e são elementos fundamentais para a autonomia da escola. Quando falamos de planejamento e avaliação, estamos colocando em pauta elementos importantes da *cultura dessa instituição*.

Entendemos que as soluções para os problemas não são ditadas pelo professor coordenador tampouco pela Direção ou pelos trabalhos acadêmicos da área. Não estamos à procura de receitas porque as soluções para os problemas da escola não vêm de fora. O papel das contribuições acadêmicas é aprimorar os modos de entender concepções, práticas e dinâmicas que permeiam a escola de forma a ampliar o repertório analítico e as possibilidades de pensar as soluções e as melhorias. Desse modo, cabe à escola identificar os sentidos que o planejamento e a avaliação assumem na instituição pelos diferentes agentes, considerando as orientações oficiais e as formas como elas se concretizam – ou não – nas ações de sua equipe. Isso quer dizer que, enquanto uma organização que deve ter autonomia, a própria escola deve dar conta de seus objetivos e impasses (NÓVOA, 1995). Para dar conta desses objetivos e impasses, deve-se perguntar: quais autores podem ajudar na condução deles? E essa pergunta terá respostas diversas conforme o momento do ano e a natureza dos objetivos e impasses em vista, por exemplo.

No intuito de alimentar esse movimento, a disciplina aqui apresentada organiza alguns aspectos para discussão. Dirigindo-se aos professores-coordenadores, o texto favorece uma reflexão sobre a escola frente ao desafio de zelar pela aprendizagem de todos os alunos. O que se quer é atentar para os modos como se constitui (e quiçá se transforma) na escola uma *cultura de ensinar, aprender e avaliar*. Para tanto, a disciplina está dividida em quatro temas.

No primeiro, vamos tratar dos aspectos que, legalmente, guiam o trabalho de planejar e avaliar na escola. O segundo tema da disciplina apresenta uma discussão sobre a cultura escolar e a cultura de ensinar, aprender e avaliar, destacando as mudanças e alterações sobre esses aspectos preconizadas marcadamente a partir da década de 1990. O tema três refere-se aos diferentes níveis de avaliação na escola, considerando especialmente o papel de algumas instâncias que podem potencializar a criação de propostas para melhorar a aprendizagem. Finalizamos a disciplina discutindo os desafios *versus* ações possíveis de pensar formas de avaliar para promover a aprendizagem.

Esperamos que o diálogo seja rico e que bons caminhos possam ser trilhados por vocês e por suas equipes!

Um bom trabalho a todos,

*Prof<sup>ª</sup> Dra. Paula Perin Vicentini*

*Prof<sup>ª</sup> Dra. Rita de Cassia Gallego*

*Prof<sup>ª</sup> Dra. Vivian Batista da Silva*

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo



## TÓPICO 2 A escola frente ao desafio de zelar pela aprendizagem de todos os alunos

Vamos iniciar este tópico pedindo que você faça um esforço para se lembrar de seus tempos de aluno, particularmente dos sentidos assumidos pelas avaliações ao longo de sua trajetória como aluno(a). Qual a sua relação com as avaliações no decorrer da sua vida? O que significava ser avaliado nessa época? Quais instrumentos eram utilizados? Quais suas características? Qual era a função das avaliações, de modo geral? O que era feito com os resultados das avaliações? O que os professores, a Direção da escola e seus pais esperavam de você? Já foi “desacreditado(a)”? Já se sentiu injustiçado(a)? Tem histórias de fracassos? Teve ou tem dificuldades em alguma área/disciplina? Foram superadas? Como? Qual o papel dos professores, dos colegas, da escola, da família, o seu papel... Lembre-se das ações realizadas com seus colegas com mais dificuldades ou que aprendiam mais rápido que os demais. Pensar na relação: momento previsto para a aprendizagem de um dado conteúdo e o espaço e o tempo nos quais aprendeu. (Aprendeu somente no espaço da sala de aula e no tempo prescrito para tal?)

Seria muito pertinente se você registrasse essas memórias sobre essas práticas e sobre as situações marcantes em sua trajetória ou mesmo na trajetória de colegas com quem você

estudou, atentando para o período histórico ao qual elas remetem. Talvez uma boa parte dessas lembranças seja de experiências dolorosas. Quem de nós nunca se angustiou com a expectativa de saber quando a prova seria aplicada, se seria difícil ou não, se ela abranjeria muitos conteúdos e, principalmente, se seria possível tirar uma boa nota ou não? Muitos de nós temíamos pelas chamadas “provas surpresa”, aquelas que eram aplicadas sem que o professor avisasse com antecedência, para saber se os alunos dominavam de fato os conteúdos ou, até mesmo, para o professor castigar os estudantes por mau comportamento. Experiências desse tipo configuram-se porque a avaliação é frequentemente associada ao controle da disciplina e, mais do que isso, expressão dessa: de modo geral, os bons alunos ou mais comportados tiram boas notas e os maus alunos ou indisciplinados atestam sua condição com as marcas de um boletim cheio de notas baixas.

Nesse processo, como fica a aprendizagem? Seria uma mera consequência da avaliação? Claro, essas práticas não podem ser generalizadas e já têm sido revistas, mas a sua presença nas escolas nos conduz a questionar sobre o lugar do *aprender* no cotidiano de professores e alunos. É mais comum um estudante pular de alegria porque tirou nota 10 na prova de Português do que comemorar depois de ler e apreciar a história de um livro indicado em aula. O que tem sido mais importante na *cultura das escolas*: tirar nota ou aprender?

Essa associação foi culturalmente constituída na instituição escolar, mas pouco se analisam as implicações de algumas relações apressadas, tal como o desempenho intelectual e o comportamento dos alunos. Conforme assinala Meirieu (1998), quando se entende que aprender significa estar atento, ler e escutar, receber conhecimentos, acredita-se estar descrevendo a realidade e, segundo o autor, em muitos sentidos, estamos descrevendo-na, isso porque é verdade que “a aprendizagem se manifesta, muitas vezes, por tais sinais; mas ela apenas ‘se manifesta’, não se efetua” (MEIRIEU, 1998, p. 51). Do mesmo modo, quando se afirma que aprendemos por repetição ou por imitação, apenas se descrevem comportamentos, nada se diz sobre as operações mentais que são efetuadas, sobre o modo preciso como um elemento novo é integrado a uma estrutura antiga, modificando-a. Sabe-se que há coisas que podem ser repetidas mecânica e infinitamente, porém isso não garante a aprendizagem.



Historicamente, as notas finais assumiram um peso indiscutível e hoje o que se quer é dar mais relevo para as aprendizagens. Pela leitura da legislação, especialmente da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, podemos depreender essa nova ênfase. A Carta de 1988 é expressiva ao estabelecer a qualidade como um dos princípios do ensino. Cabe lembrar que o princípio da qualidade vem acompanhado do princípio ligado à liberdade de aprender. Para evidenciar melhor essa afirmação, convém retomar os incisos II e VII do artigo 206 da Lei:

**Art.206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...) II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

(...) VII. Garantia de padrão de qualidade.

Quase 10 anos depois da Constituição, ao estabelecer as diretrizes da educação em nível nacional, a LDB de 1996 retoma essa preocupação quando estabelece, no inciso III do artigo 13, que cabe aos professores *zelar pela aprendizagem dos alunos* (grifos nossos). Ao se referir especificamente ao ensino fundamental, a LDB, de acordo com a redação dada pela lei n.º 11.274 de 2006, estabelece como objetivo a formação básica

do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender. Tais afirmações constam do artigo 32, do qual se transcrevem três incisos:

**Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

De fato, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 têm um peso importante na organização das práticas escolares, mas as leis, por si só, não garantem que a aprendizagem seja posta como um princípio das atividades de professores e alunos. Ora, sabemos que tradicionalmente a escola privilegiou mais as notas do que as aprendizagens (PERRENOUD, 2008; HOFFMAN, 2002, 2001; LUCKESI, 2002). A valorização do aprender significa, portanto, a transformação de ideias e de práticas que, para muitos, são tidas como naturais. Transformá-las requer uma tomada de consciência. Até que ponto professores e alunos compreendem o significado de suas experiências? Elas não são naturais, são construções e, por isso, podem ser revistas em nome de objetivos que se quer alcançar, o que será tratado mais detidamente no tema 2.



Estamos falando de um processo difícil, longo e permanente, que envolve a escola em todas as suas dimensões: desde a organização do currículo, passando pela organização das turmas de alunos, reflexões da equipe pedagógica, cotidiano das salas de aula e modo como estudantes, professores, funcionários e pais encaram o trabalho escolar. Se o ponto de partida é a aprendizagem, certamente as tradicionais expectativas com relação às notas e aos modos de compreender a aprendizagem assumirão dimensões diferentes, pois, no caso das notas, deixam de ser o principal motivo do estudo. Estudar, na perspectiva que defendemos aqui, é uma tarefa motivada pelo objetivo de aprender. A construção de uma *cultura escolar* guiada por esse princípio exige um trabalho de *formação*. A tomada de consciência e a compreensão de nossas práticas requerem uma reflexão sistemática e bem fundamentada. Essa construção exige também um trabalho de *mediação*. Os professores só podem rever suas experiências se tiverem apoio e as iniciativas ganham força na medida em que são institucionalmente coordenadas. Isso lhes garante coerência e condições para que as propostas sejam levadas adiante.

Ora, a formação e a mediação são as principais tarefas do professor coordenador pedagógico. Nesse desafio, cabe a ele organizar alternativas para que a equipe pedagógica identifique os problemas enfrentados no cotidiano, as quais serão discutidas no tema 4. É a equipe que deve entender por que nem sempre seus alunos aprendem. É a equipe que deve buscar alternativas de trabalho no próprio local da escola. É a equipe que deve tentar elaborar pequenos projetos de intervenção sobre esses problemas. Esses projetos podem envolver pequenos grupos de professores ou até mesmo um único professor, dependendo das condições reais e das disposições que se colocam no momento.

Uma das mudanças urgentes é entender cada aluno não como aluno de um dado professor ou os professores de um determinado ano escolar, mas da instituição. Portanto, pensar na mobilização do grupo de docentes para buscar alternativas segundo os pontos fortes de cada um pode se configurar como uma possibilidade para agir quando o próprio professor já esgotou ou não percebe soluções para as dificuldades ou até mesmo a grande facilidade de certos alunos.

Estamos falando do que Anne-Marie Chartier (1990) denomina como sendo o *empenho na justa medida*. Ou seja, os professores se esforçam diante das condições disponíveis e não daquilo que se idealiza para o ensino. Ao exercerem seu ofício de instruir, devem responder às dificuldades práticas que lhes são postas para gerirem o fracasso de alguns estudantes e para possibilitarem a todos a aprendizagem. Anne-Marie Chartier (1990) assinala que “instruir é o ofício de obrigar crianças e jovens a se instruírem”. A esse respeito, a autora acrescenta que:

Contra uma representação liberal do ensino na qual os estudos são uma livre escolha deixando para aquele que aprende – com a liberdade de gerir, a seu modo, seus investimentos intelectuais – a responsabilidade de seu êxito e de seus fracassos, o ofício de instruir impõe sua diretividade, suas progressões, seus exercícios formais e suas supervisões ao longo da aprendizagem (CHARTIER, 1990, p. 31).

Não é de hoje que os professores têm o desafio de lidar com turmas heterogêneas, conforme destaca Chartier, a propósito das dificuldades inerentes às práticas do ofício de instruir. Para a autora, a docência consiste na “gestão permanente de grupos heterogêneos, nos quais é preciso tornar suportável a vergonha recorrente de uma injustiça: por que alguns alunos sabem fazer em alguns minutos e quase sem esforço o que outros só chegam a fazer à custa de um esforço interminável” (CHARTIER, 1990, p. 35).



Quando ensinam, os professores levam em conta tudo o que entra em jogo na vida escolar. Nesse sentido, a *justa medida* definida por Chartier (1990) refere-se às condições nas quais trabalhamos e pode abranger impasses variados, como a necessidade de reformas no prédio escolar, o isolamento dos professores ou a falta de motivação dos alunos. À equipe pedagógica convém identificar e compreender esses impasses, para buscar formas de superação dos problemas. Para que sejam produtivas, as alternativas não devem ser postas por órgãos externos à escola. Pelo contrário, elas só poderão se sustentar se considerarem as variáveis internas aos estabelecimentos de ensino. A formação e a mediação promovidas pelos professores-coordenadores poderão possibilitar que a própria escola reflita e tente encontrar soluções para os seus problemas.

A mediação favorecida pelo professor coordenador tem uma dupla dimensão. Como vimos, ela é fundamental entre a equipe da escola onde ele atua, referindo-se, portanto, a um nível *micro* dos processos internos às instituições de ensino. Mas essa mediação também se refere à inserção da escola na vida social e no sistema educativo. Isso confere à ação do coordenador uma dimensão mais *macro*. Sem restringir esse trabalho apenas ao nível *micro* ou *macro*, privilegia-se aqui um nível *médio* de compreensão e de atuação. Nessa perspectiva, as escolas “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1995, grifos do autor). Ademais,

A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na aceção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos (NÓVOA, 1995, p.17).

De que modo as escolas onde trabalhamos se organizam? Elas privilegiam a lógica burocrática? Como as decisões são tomadas? De que maneira os atores educativos são responsabilizados pela vida da instituição? Como traduzir as orientações legais, propostas para todo o sistema educacional, em práticas vividas na escola? E, mais especificamente, como recriar as experiências de avaliação para que as aprendizagens sejam privilegiadas? Essas perguntas precisam ser postas por quem ocupa a função de coordenador pedagógico, para que sejam criados na escola espaços de formação da equipe pedagógica e para que se possa alimentar a reflexão e a intervenção comunitárias (ALARCÃO, 1996). Esses elementos são fundamentais para que os estabelecimentos de ensino exercitem uma autonomia

que está prevista em lei e que se quer ver construída no cotidiano das escolas. No final das contas, cada instituição pode e deve encontrar os caminhos que a ela são mais férteis. É nesse sentido que o trabalho do professor coordenador é útil e estimulante, sobretudo quando o que se quer é rever as tradicionais experiências, de modo a privilegiar a *aprendizagem dos alunos*. Os processos de avaliação são aliados para fazer avançar na aprendizagem. Para tanto, é necessário pensar nessa cultura de avaliar que tem marcado nossa história, temática central do próximo tema.



## TÓPICO 3 Caminhos, possibilidades e construções para a aprendizagem dos alunos

Os princípios que norteiam nossas discussões sobre avaliação são claros. Mas concordar que a avaliação tem por última finalidade a aprendizagem do aluno nos conduz a pensar sobre como favorecer esse processo. Quais caminhos devemos seguir? De que maneira podemos planejar as ações da equipe escolar? Como articular Direção, professores, funcionários, estudantes e comunidade? Como acompanhar cada professor? Questões como essas certamente são postas a vocês na organização diária de seu trabalho na escola.

Inclusive, é possível localizar cartas trocadas entre coordenadores de diferentes instituições da rede, nas quais os temas da avaliação e a aprendizagem na escola são discutidos. Trata-se de um documento organizado pela Secretaria de Educação e pela CENP e que foi publicado em 1999. Numa dessas cartas, escritas em outubro de 1998, uma professora coordenadora de Campos do Serrano, declarava sua preocupação com o número significativo de notas vermelhas apresentadas nos boletins. Mediante tal inquietação, outra coordenadora, de Paraíso, coloca a seguinte pergunta:

Uma vez que a Progressão Continuada não prevê a retenção do aluno, o que representam estas notas? Percebi, então, que hoje é necessário deslocar a discussão da reprovação para a questão fundamental da escola: a garantia de aprendizagem com qualidade para todos os alunos e a importância da atuação dos professores para que isso se concretize de fato. (SE/CENP, 1999, p.69)

A carta dessa coordenadora sintetiza bem as discussões que tivemos até agora no curso sobre a avaliação e a aprendizagem. Se as provas não servem mais para classificar os alunos, qual é o papel da nota? O que dizer sobre as notas vermelhas? As palavras da professora coordenadora são exemplares:

Diante dessa nova realidade, com certeza, o tratamento da avaliação como julgamento final e definitivo perde o sentido, como também o uso da nota como o principal instrumento de controle. A avaliação tem que ser repensada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pois ela pode dar pistas para a superação das dificuldades enfrentadas por alunos e professores. Acho que esse é o foco da discussão que precisamos estar sempre retomando com os professores, para que fique cada vez mais clara a relação entre o ensinar, aprender e avaliar. (SEE/CENP, 1999, p.69)

Essa perspectiva de trabalho pedagógico é, em certa medida, inovadora, se for considerado o tempo em que se vigorou a cultura de avaliar baseada na quantificação, e possibilita inventar caminhos os mais variados para a sua concretização. A primeira coordenadora optou por analisar os cadernos e as provas feitas pelos alunos com notas vermelhas. Isso



permitiu que ela entendesse o que o professor propôs, o que esperava dos estudantes e em que medida essas iniciativas favoreciam a aprendizagem. Ela notou, por exemplo, que em História as lições exigiam uma cópia de enunciados do livro didático. Poucos alunos cumpriam essa tarefa. Para além das notas, a professora coordenadora pôde observar, então, como a dinâmica de ensinar e aprender se desenvolveu. Sua atenção não recaiu apenas na nota, mas num processo mais amplo e complexo que convém discutir na escola.

A segunda coordenadora, por sua vez, procura trabalhar com os professores individualmente e em grupo também.

No primeiro caso [o de um professor de história, cujos alunos estavam tirando notas baixas], marcamos algumas reuniões para fazer uma análise do caminho que ele vem fazendo. Retomamos o plano de ensino, discutimos os seus critérios para a seleção dos conteúdos e para adoção do livro didático, bem como as atividades propostas. Assim, o professor vai explicitando suas concepções sobre o que ele entende por ensinar e aprender e sua visão na área, à medida que vamos analisando algumas situações de sua prática em sala de aula. Este momento favorece uma reflexão sobre a prática, em que a teoria vem, naturalmente, ajudar. É uma oportunidade importante para crescimento mútuo. Fazer esse trabalho não é fácil, por isso não é com todos os professores que consigo... Mas tenho insistido nisso... (SE/CENP, 1999, p.71)

Esses exemplos evidenciam que já é possível identificar esforços em algumas escolas para fazer da avaliação uma oportunidade de crescimento, para os alunos e professores, na medida em que precisamos investir em nossa formação, compreender nossas práticas para aprimorá-las e, também, para a instituição escolar. Insistência, nessa perspectiva, é a palavra-chave. Não estamos falando de mudanças absolutas, mas de iniciativas pontuais,

adesões, resistências, conquistas e retrocessos. Segundo a primeira coordenadora citada, “batemos de frente com a famosa ‘cultura da reprovação’ [...] e com a questão do uso da nota como instrumento de controle e poder.” (SE/CENP, 1999, p.71). Isso porque, se queremos reinventar a cultura da reprovação, vamos lidar necessariamente com um processo permanente e contínuo, mas pelo qual vale a pena lutar (FULLAN;HARGREAVES, 2001). Segundo a coordenadora,

Você e eu conhecemos bem como esse processo de discussão é lento. Quando você fala que é assunto para um ano de HTPC, acho que vai mais que isso... Mas o que me anima é ver professores buscando e acreditando em novas formas de trabalho. (SE/CENP, 1999, p.72)

Não queremos aqui ditar o caminho para que a avaliação seja posta a serviço das aprendizagens nas escolas. Entretanto, algumas orientações são necessárias e podem ser adaptadas às diversas necessidades e características de cada escola. Algumas delas estão expressas nas *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação*, publicadas, em 2001, pela Secretaria da Educação e pela sua Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. De acordo com essas Diretrizes, é responsabilidade das escolas organizarem os procedimentos internos de avaliação, que deverá ser realizada de forma: 1) contínua; 2) cumulativa e 3) sistemática, de modo que se possa diagnosticar o que cada aluno aprendeu dentre os conteúdos curriculares previstos para cada etapa e nível de escolaridade.



Os objetivos da avaliação interna da aprendizagem são claramente expostos no artigo 41 do referido documento:

- I. diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
- II. possibilitar que os alunos autoavaliem sua aprendizagem;
- III. orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV. fundamentar as decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- V. orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Como tais referências têm sido notadas nas práticas de avaliação na escola em que atua? Convém notar que nesses objetivos o termo “seleção” não aparece. No lugar dele, o documento assinala ser preciso “diagnosticar” as dificuldades do aluno, porque assim é possível encontrar caminhos para superá-las. Os alunos também são chamados a avaliar a própria aprendizagem e isso significa que eles têm responsabilidade pelo seu ofício. Para tanto, devem ser orientados na busca pelo sucesso de suas atividades. Enquanto uma das instâncias que decidem os destinos dos alunos na escola, o Conselho de Classe precisa prever formas para recuperar estudantes que, por uma razão ou outra, não conseguem aprender. Tudo isso deve estar em jogo quando toda escola se organiza para planejar suas atividades, ensinar os conteúdos.

As *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação* (2001) determinam que esse trabalho é coletivo. De acordo com o segundo parágrafo do artigo 42,

No calendário escolar deverão estar previstas reuniões bimestrais dos conselhos de classe e série, dos professores, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos de ensino adotados e resultados alcançados.

De novo, perguntamos: como essas referências são notadas na escola em que você atua? Qual o formato dessas reuniões? Vocês têm conseguido romper com a perspectiva burocrática desses momentos? Esse aspecto é especialmente importante para o professor coordenador, pois a ele cabe programar e organizar essas reuniões. Elas são oportunidade de reflexão e formação para uma escola voltada para todos os alunos. Temos diante de nós orientações decisivas, mas cujo detalhamento caberá a cada instituição, em cada uma das situações vividas pelas suas personagens. Aliás, convém a cada escola definir também a escala que usará para expressar os resultados alcançados pelos seus estudantes, identificando aqueles com rendimento satisfatório ou insatisfatório. O que queremos nos tópicos que se seguem é justamente esclarecer os caminhos possíveis para serem trilhados na perspectiva de avaliação aqui proposta. Nosso intuito é alimentar as discussões que serão encaminhadas em cada unidade, pelas suas próprias personagens, no seu próprio ambiente de trabalho. Neste tema, mencionamos muitas vezes a expressão *cultura de avaliação* associada ao modelo seriado em que havia a reprovação. No próximo tema, vamos discutir mais detidamente a configuração dessa cultura e os desafios enfrentados para ressignificá-la.



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