

Planejamento e avaliação na escola

2 Cultura escolar e considerações sobre a cultura de ensinar, aprender e avaliar

TÓPICO 1 A avaliação é uma prática social e escolar

Quando avaliamos, estamos preocupados basicamente em averiguar resultados. Queremos classificar, hierarquizar, verificar e calcular perdas e ganhos, aquisições e desempenhos, investimentos e retornos. Não vivenciamos esse processo apenas na escola, já que a experiência de avaliar está presente também em outras experiências cotidianas. Avaliamos, por exemplo, as nossas condições para a compra de um bem. Avaliamos a qualidade dos alimentos que compramos no mercado. Avaliamos o conforto de sapatos e roupas antes de comprá-los. Daí decorrem considerações feitas por Denice Catani e Rita de Cassia Gallego no início do livro *Avaliação* (2009) para destacar a amplitude da prática de avaliar. Segundo as autoras, a avaliação “é um processo que acompanha a vida dos sujeitos desde o nascimento até a morte” e “ganhou muito destaque nas sociedades contemporâneas dada a grande complexidade das situações vividas pelos sujeitos e a complexidade das formas de organização institucional”. Além disso, afirmam que “há suposições muito diferentes envolvidas nos processos de avaliação: avalia-se para classificar, avalia-se para diagnosticar, avalia-se para premiar, avalia-se para saber como melhorar, por exemplo” (CATANI; GALLEGO, 2009, p.9-10).

Na escola, esses processos adquirem contornos específicos e podemos falar de diferentes instâncias e momentos de avaliação. Uma delas é a avaliação institucional, que envolve uma análise dos resultados de toda a equipe pedagógica, desde os professores, passando pelos alunos, Direção, Coordenação, funcionários e também comunidade local. Sobre a avaliação da aprendizagem já pudemos discutir um pouco ao longo do presente curso, particularmente no Módulo 3, assinalando-a como uma oportunidade de direcionar as atenções



Parte das considerações apresentadas neste tema foram extraídas do livro *Avaliação* (2009), com adaptações e revisões.

para o aluno. Também não poderíamos deixar de mencionar a avaliação dos profissionais do ensino, bem como as avaliações externas, que, embora não sejam realizadas diretamente pela escola, refletem efeitos na instituição. A avaliação adquire significações distintas para os que avaliam e para os que são avaliados. O que os alunos sentem quando tiram notas altas? E quando tiram notas baixas? E para o professor? O que significa reprovar um aluno? Pela sua complexidade, a avaliação constitui, hoje, uma questão técnica, ética e política, que tem sido muito debatida entre os educadores.

Na situação escolar, o ato de avaliar está comumente identificado com dar ou receber notas, fazer provas, exames ou passar de ano. Essa perspectiva de avaliação ligada a provas e exames tem sofrido inúmeras críticas desde meados dos anos 70 e 80 do século XX, mas só na década de 1990 nota-se uma mobilização mais ampla por parte dos educadores. De fato, o que se quer é transformar a chamada *cultura da reprovação*. Procura-se instaurar um processo de avaliação formativa, isto é, uma avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, que visa à formação e não à classificação, amplamente defendida por especialistas da área.



Essas considerações podem ser atestadas pelo artigo 24 da LDB/1996, o qual, entre os critérios de verificação do rendimento escolar, indicados em seu inciso V, alínea a: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Tendo em vista que o estado de São

Paulo optou, no ano de 1998, pela organização sob o regime da Progressão Continuada, uma das possibilidades de organização que consta na referida lei, não é incomum que se vincule a avaliação qualitativa à instauração do regime da Progressão Continuada e, portanto, ao fim da seriação e reprovação anual. Entretanto, esse critério deve ser referência para a Educação Básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio) em qualquer forma de organização indicada no artigo 23 da mesma lei:

séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Portanto, pode-se atribuir à LDB de 1996, como dispositivo legal, e não à Progressão Continuada, no caso de São Paulo, as demandas em relação aos modos de conceber a avaliação e seu sentido na escola.

Nós também temos experimentado um tipo de avaliação que não existia até pouco tempo atrás no Brasil. Estamos falando da avaliação à qual nós, professores, gestores e coordenadores também somos submetidos. Essas avaliações contam com instrumentos homogêneos, com os quais o que se quer é reunir dados gerais acerca da educação, para melhorar a qualidade do ensino e, também, para medir e mostrar os resultados de nossos esforços para ampliar os investimentos financeiros com os quais contamos. E notem: essa é uma tendência que não se restringe ao caso brasileiro; é vivenciada também em outros lugares do mundo.

Estamos diante de novos modos de avaliar. Possivelmente em virtude disso, entre os temas discutidos pela sociedade e de forma especial pelas diferentes mídias, as avaliações, especialmente, as preparadas pelos órgãos do governo, tem ocupado um espaço

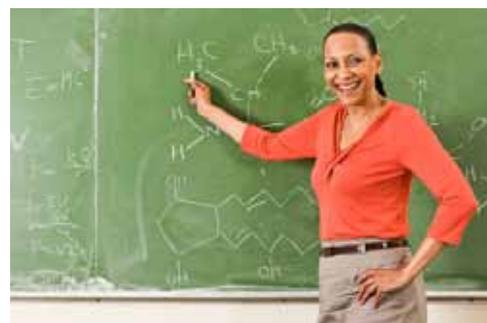
privilegiado. Divulgam-se resultados dos exames realizados pelos alunos de diferentes níveis de ensino e, ao mesmo tempo, quase sempre se denuncia a má qualidade da educação, explora-se o *ranking* das melhores instituições, debate-se sobre índices de reprovação, aprovação, Progressão Continuada (modo de organização escolar que rompe com a estrutura da seriação e extingue a reprovação anual dos alunos) etc. Tudo isso acaba dando visibilidade aos resultados educacionais para a sociedade que, na maior parte das vezes, não tem muitos elementos para analisar a fonte dos dados ou mesmo problematizá-los. Por mais críticas que possam ser feitas às avaliações externas (como a tendência de comparar o incomparável), acreditamos que já que consistem em uma realidade, precisamos utilizar os dados que elas nos oferecem sobre a nossa instituição para compor mais uma fonte para melhorarmos, conforme será desenvolvido no tema 4.



Será que diante de notas baixas nós nos perguntamos sobre as condições que conduziram a esse resultado? Na maior parte das vezes, somos tentados a pensar que a nota traduz, de uma forma fiel e neutra, aquilo que o aluno aprendeu, a qualidade do trabalho docente, os resultados dos esforços de toda equipe de uma escola. Para questionar a validade ou neutralidade das provas e das notas, gostaríamos de retomar uma ideia amplamente estudada por alguns especialistas, como Maria Helena Patto (1990) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) segundo a qual as crianças pobres tendem a apresentar na escola os piores desempenhos. Não podemos ignorar os efeitos das origens sociais dos alunos em suas trajetórias escolares. Por essas e outras razões é que insistimos que a avaliação não se limita aos aspectos técnicos (ao “como fazer”), mas envolve sobretudo dimensões éticas e políticas.

Compreender o problema da avaliação significa considerar várias dimensões dos processos educacionais. Para compreender os desafios que se impõem para efetivar a almejada avaliação formativa/qualitativa, é importante refletir acerca de algumas práticas enraizadas na cultura escolar, entre elas as práticas da avaliação e especialmente os sentidos assumidos por elas no interior e exterior da escola ao longo dos últimos anos. Assim, é preciso uma análise que contemple tanto o âmbito institucional quanto o âmbito das relações entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e pais, escolas e pais, escolas e Estado.

Os estudos sobre avaliação, em sua maioria, problematizam as práticas de avaliação realizadas na escola, fazem o exame do trinômio aluno, professor e conhecimento e insistem na importância de se atentar para a coerência entre a avaliação e os objetivos e a metodologia de ensino, priorizando, assim, a análise dos fatores mais objetivos. Embora seja imprescindível realizar tal análise, mostra-se cada vez mais necessário refletir sobre as articulações entre os resultados obtidos nas avaliações formais – feitas em situações planejadas para esse fim – e as condições culturais e socioeconômicas dos estudantes, ou seja, acerca dos fatores intra e extra-escolares que se integram e influenciam nos resultados da avaliação. A compreensão de tais fatores é, sem dúvida, decisiva para nortear práticas produtivas de verificação da aprendizagem dos alunos e da construção de categorias para avaliá-los.



Já se mostrou que, muitas vezes, diante dos resultados das avaliações escolares diferentes movimentos de responsabilização podem ocorrer. Ora se atribui a responsabilidade aos próprios alunos e questões como interesse, motivação, esforço, inteligência, habilidades e aptidões podem ser evocadas. Ora se considera que os professores podem estar faltando em sua capacidade e função de fazer os alunos aprenderem. Diz-se também, certas vezes, que os pais são responsáveis quando não oferecem apoio e acompanhamento aos filhos para que estudem e deem conta de aprender. O reconhecimento dessas várias alternativas acena para a complexidade das questões envolvidas pelas práticas escolares de avaliação e para a necessidade de compreendê-las de maneira integrada.

TÓPICO 2 As avaliações no cotidiano escolar: todos avaliam e são avaliados

Se analisarmos como a avaliação tem sido proposta atualmente, em textos legais e nas produções da área, talvez podemos afirmar que nunca fomos tão avaliados como somos hoje. Os alunos são constantemente postos à prova. Os professores, diretores e coordenadores também. No cotidiano escolar todos avaliam e são avaliados. E essas avaliações não se limitam a provas formais, fazem parte do cotidiano e das falas diárias de todas as personagens da escola. Os funcionários da limpeza e da merenda, por exemplo, expressam suas opiniões acerca da Direção, Coordenação, professores, alunos e, não raramente, comparam o comportamento dos alunos, dos diferentes professores e dos diferentes anos. A Direção e a Coordenação também avaliam de forma constante a atuação dos professores e de seus alunos e, geralmente, atentam à pontualidade dos professores, sua frequência, sua participação nos projetos da escola, o modo como se relacionam com os colegas e com os alunos etc. Atualmente, é bastante comum, em especial na educação infantil e no ensino fundamental, solicitar que os pais preencham questionários referentes à escola, à Direção, aos professores, ao ensino, entre outros, de modo a expressarem suas opiniões acerca desses aspectos. Embora os instrumentos formais de avaliação estejam cada vez mais presentes no interior da escola, independentemente das solicitações formais, os pais, em geral, formulam opiniões acerca da escola, professores, desempenho dos filhos etc.

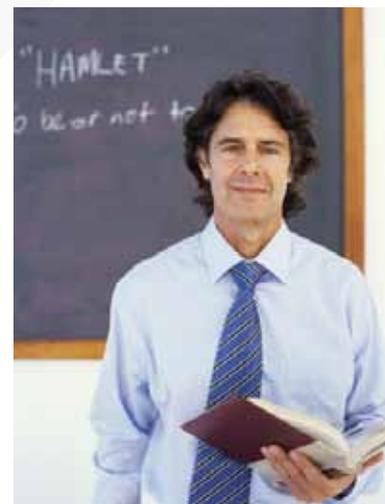
Os professores igualmente emitem julgamentos constantes sobre os alunos, a instituição, seu trabalho e dos colegas. Estes avaliam-se e avaliam seus colegas de trabalho (condição financeira, habilitação, idade, envolvimento nos projetos da escola, participação nas reuniões, o sucesso das ações planejadas, a atuação da Coordenação, Direção, Supervisão, funcionários, participação dos pais, sistema de ensino etc.). Quando solicitados, expõem seus limites, impasses, desejos, desafios, atuação e êxitos. No que diz respeito aos alunos, os professores desenvolvem algumas categorias que acabam por funcionar como referenciais para identificar “bons” e “maus” alunos. Os alunos são avaliados quanto à disciplina, comprometimento, apoio familiar, dedicação aos estudos e à escola, vontade de aprender, cumprimento das obrigações,

lugar que ocupam no interior da sala de aula, modo de se vestir, forma física e comportamento social, entre outros componentes. Além disso, ganham expressão a presença ou não de originalidade, reflexão crítica acerca dos conteúdos, por exemplo. Entre os aspectos valorizados pelos professores, ressaltam-se o envolvimento das famílias dos alunos na realização dos trabalhos e a participação nas atividades da escola, como é o caso de reuniões de pais e mestres. A ausência ou presença esporádica nessas situações faz com que, genericamente, se atribuam rótulos às famílias, sendo comum a referência às famílias como “desestruturadas” (fórmula genérica usada para afirmar que há problemas na casa da criança) e a identificação disto como causa para eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os efeitos das avaliações feitas no interior da escola podem ser perversos.

Se começamos por dizer que, informalmente, todos são avaliados na escola e se lembrarmos que, por vezes, esse modo informal de classificar tem tanta importância quanto os modos formais ou mescla-se a estes para produzir uma opinião sobre o outro, devemos também lembrar que os alunos produzem avaliações sobre os professores e informalmente, com frequência, associam características pessoais, como responsabilidade, paciência, dedicação, empenho etc., a competências “técnicas”, como o conhecimento ou a atualização.

Segundo Morales (2003), os alunos mais novos tendem a falar mais sobre os aspectos físicos de seus professores e até mesmo sobre o modo como se vestem. Os alunos um pouco maiores, por volta dos 12 anos, embora não desconsiderem as características físicas, indicam mais as habilidades propriamente didáticas, considerando que os bons professores mantêm a classe em ordem, empenham-se para que todos os alunos sejam iguais e atendem às necessidades de cada um. Já os maiores expressam, de maneira clara, que os bons professores estão bem preparados, são dedicados à profissão, preocupam-se com os alunos, estimulam-nos a estudar e buscam objetivos a longo prazo etc. Deve-se também destacar que como os alunos maiores têm muitos professores ao mesmo tempo, tomam contato com diferentes personalidades, modos de ensinar e de se relacionar, sendo para eles mais visíveis as diferenças entre os professores.

Nós, professores, conhecemos as iniciativas dos estudantes. No início do ano letivo, os alunos de um determinado professor querem saber como ele é. Para isso, consultam os estudantes que no ano anterior tiveram aula com ele. Será ele exigente? Chato? Legal? Não é incomum o aluno já “se preparar” para ter aula com determinado professor, temer o semestre que tal professor dá aula, sentir-se aliviado pelo fato de o professor se aposentar e, então, “escapar” da tortura... Um aspecto sempre socializado entre os alunos de um ano para outro ou quando travam conversas sobre os futuros professores diz respeito ao modo como esses avaliam, a dificuldade das provas que elabora, o modo de corrigi-las, trabalhos etc. Nesse sentido, a reflexão dos professores sobre o seu próprio estilo de ensinar, as suas relações com os saberes, o privilégio que confere a informações ou explicações e as maneiras como concebe o ensino e, particularmente a avaliação, constituem um significativo ponto de partida para a melhoria da sua atuação, questões essas importantes de serem trabalhadas em diferentes espaços de discussão com os professores.



TÓPICO 3 As práticas de avaliação e a cultura escolar

Embora em todos os níveis de ensino o ato de avaliar assuma contornos de classificação, hierarquização e controle, quando se trata da avaliação da aprendizagem realizada formalmente, esta tem características peculiares em cada nível de ensino. Ao longo da escolarização há um aumento gradativo da exigência e da complexidade dos instrumentos de avaliação. Na educação infantil (de 0 a 5 anos) é cada vez mais difundida a necessidade de se avaliar as crianças por meio de observações sistemáticas que se traduzem em fichas de acompanhamento que devem versar sobre o desenvolvimento e a rotina dos alunos, resultando em informações a serem socializadas com os pais.



Nos primeiros anos do ensino fundamental, geralmente, já são integradas atividades mais formais para se avaliar os alunos: enquanto nos dois primeiros anos, quase sempre, há um número menor de provas, por se alegar que as crianças estão sendo alfabetizadas, nos demais, quando supostamente já dominam as habilidades de leitura e escrita, procura-se aumentar a fragmentação entre as disciplinas e a quantidade de provas numa tentativa de “preparar” as crianças para o sexto ano do ensino fundamental 2 (em tese, a partir dos 11 anos), mesmo alegando-se a existência de outros instrumentos de avaliação (observações, atividades realizadas em classe, em casa, individuais e em grupos). A transição para os quatro últimos anos do ensino fundamental, inúmeras vezes, é vivida como difícil pelos alunos, pois o aumento do número de professores, disciplinas e provas, bem como a redistribuição dos tempos de aulas exigem uma adaptação rápida e o desenvolvimento de capacidades que, até então, não eram necessárias. Em alguns casos, observa-se uma parcela significativa de crianças que tendo sobrevivido com êxito aos processos de avaliação, apresenta dificuldades consideráveis a partir do 6º ano (antiga 5ª série) –, no ensino fundamental de 9 anos – algumas delas associadas às referidas alterações.

No ensino médio, é comum a mobilização de professores e alunos em torno das provas dos vestibulares. Na maioria das vezes, tenta-se cumprir os conteúdos previstos para que os alunos não sejam prejudicados nas provas futuras, inclusive no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas exigências quase sempre acabam impossibilitando uma maior reflexão acerca dos saberes escolares e do processo de aprendizagem.

Como se percebe, em maior ou menor proporção, em todos os níveis os alunos são avaliados por meio de provas e exames. Por muitos anos e ainda hoje em algumas escolas o ato de avaliar se restringe à utilização de tais instrumentos ou senão há muitos professores que acreditam que somente por meio de provas e notas é possível haver uma avaliação verdadeira e justa do rendimento dos alunos. Embora essa prática seja associada à avaliação da aprendizagem, para estudiosos da área, como Luckesi (2002), constitui verificação da aprendizagem e não avaliação.

Isso porque as provas e os exames têm por objetivo verificar o nível de desempenho dos educandos em certos conteúdos e classificá-los mediante o uso de notas de zero a dez ou conceitos denominados A, B, C, D e E, quase sempre associados a um intervalo numérico, ou indicações como superior, inferior, sem rendimento, muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório. Muitas vezes, a tradução do que os alunos sabem ou são capazes, em

valores numéricos fracionados, gera uma espécie de bizarra preocupação com pontos e décimos de notas. Sempre se poderia perguntar se notas atribuídas assim correspondem, de fato, ao que os alunos sabem ou àquilo que pode ser considerado efeito significativo da aprendizagem. Evidentemente, a relação entre as notas e o que importa, em termos de aquisições educacionais, deve sempre ser, no mínimo, objeto de discussão.

Para compreender um pouco melhor como se instituiu a *cultura das provas e dos exames* no interior da escola, considera-se relevante retomar o contexto em que se organizou em vários países ocidentais a escola de massas – fim do século de XIX e primeiras décadas do século XX. No Brasil e, de modo particular em São Paulo, também se esboçava nesse período a constituição do sistema de ensino primário, do qual os grupos escolares criados em 1893 viriam a ser parte importante. Os exames (como as provas eram chamadas) assumiram um papel central na organização e funcionamento desse modelo de escola.



Até então, as crianças tinham aulas em casas muitas vezes alugadas pelos próprios professores, ou em suas próprias casas, e eram reunidas em um único espaço, independentemente do nível de conhecimento, sendo “testadas” somente no fim do ano por autoridades do ensino. Com a instituição dos grupos escolares, as crianças passam a ser organizadas em classes, que se desejavam homogêneas, depois de verificado seu “grau de adiantamento” nos estudos. A partir daí, os exames integram cada vez mais intensamente a cultura escolar, instalando-se uma lógica de aprovação daqueles que “acompanhavam” a classe e a reprovação daqueles que não “acompanhavam”, atestada, em geral, pelos exames. Portanto, o fim dos exames fortemente é atrelado à aprovação e reprovação, lógica que é posta em xeque quando se pensa no sentido das avaliações no interior da Progressão Continuada, regime no qual não se avalia para aprovar ou reprovar.

Há um pequeno trecho extraído do relatório do inspetor escolar José Monteiro Bôanova, datado de 1899, bastante ilustrativo para evidenciar o caráter histórico dos elementos da cultura escolar, entre eles a avaliação. Neste, o inspetor retoma a descrição feita por um jornal da época de um dia de exame, que ocorria nos meses de novembro e dezembro, até 1915, nas escolas públicas primárias:

[...] Com toda solenidade e magnificência principiaram a 24, os exames anuais das aulas públicas da cidade no Paço Municipal. Às 11 horas da manhã daquele dia deu entrada no salão do júri, que estava caprichosamente ornamentado, o numeroso préstito infantil composto de alunos e alunas das diversas escolas públicas. As meninas vestidas de branco, ostentando distintivos das escolas a que pertenciam, garbosamente, entraram no salão entoando um belíssimo hino escolar que produziu um entusiasmo indiscutível. O grande concurso popular que assistia aquela interessante festa de ensino acolheu-as com frenéticos aplausos em prolongada salva de palmas (Arquivo do Estado, manuscritos, Ordem 4971 apud GALLEGO, 2002, p. 71).

Outro relato de professora, que versa sobre a solenidade dos exames, entre o final do século XIX e o início do século XX, é feito por Hermengarda, no livro *O calvário de uma professora*, 1928, publicado sob o pseudônimo de Dora Lice, por Violeta Leme:

Os dois anos de escola isolada foram o melhor tempo da minha vida como professora. Foi um trabalho suave. Não tinha tantos e tão exigentes chefes! Eu mesma dirigia a minha escola e o resultado final era sempre satisfatório.

Os exames eram apertadíssimos. Para cada disciplina, um examinador, escolhido entre as pessoas gradadas do lugar. Advogados, engenheiros, políticos graduados, tudo gente fina e de muito saber, mas que nada sabiam do pouco que podiam assimilar as frágeis inteligências das mimosas criaturinhas ali presentes. Era preciso eu intervir a cada momento e avisar que S. Excias. estavam fora do programa. Mesmo assim as pequenas respondiam com tal vivacidade e acerto, que a professora era continuamente felicitada. Findos os exames era servida a obrigatória mesa de doces, aos examinadores. Praxe essa que devia ser abolida, pelas grandes dificuldades e aborrecimentos, que acarretam às professoras (p. 99).

Como se percebe, o dia do “julgamento” era considerado uma “interessante festa de ensino” e era marcado por um alto grau de solenidade, pois, nesse dia, eram reunidas as crianças de várias escolas públicas para serem “testadas” pelas autoridades do ensino, as quais lhes conferiam a aprovação ou reprovação. Vê-se, assim, que não foi sempre que a autorização da passagem das crianças de uma série para outra ficava a cargo dos



professores. Observa-se, portanto, que ao longo dos anos a avaliação assumiu sentidos particulares, havendo, obviamente, marcas de ruptura, mas também de permanências e ressignificações.

Pode-se notar que os exames foram ganhando diferentes configurações ao longo dos anos: só ocorriam no fim do ano (novembro, dezembro), fazendo-se presente todo um ritual na medida em que todos os alunos, matriculados ou não nas escolas públicas, podiam fazê-los para dar continuidade aos estudos. Com a organização dos grupos escolares somaram-se aos “glamourosos” exames finais os trimestrais, bimestrais ou, ainda, mensais (GALLEGO, 2002).

Gradativamente, há um aperfeiçoamento dos modos de medir, classificar, estabelecer notas, fazer médias. Instaura-se cada vez mais uma comparação acirrada entre os alunos, o que permite classificar e controlar. O que serve à organização das classes por níveis de aprendizado serve também como instrumento de poder e discriminação no interior da escola. Instauram-se no interior das escolas, ao longo do tempo, mecanismos de seleção dos melhores, o que permite expulsar aqueles que não se ajustam aos padrões escolares. Entre esses mecanismos, a avaliação da aprendizagem assumiu um papel central, e a escola passou a utilizar-se dos exames ininterruptamente.

A reprovação foi alcançando índices cada vez mais expressivos, coincidentemente com o fato de as crianças menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico adentrarem a escola pública, com a democratização do ensino na década de 1970. Segundo análises como as de Bourdieu e Passeron (1992), Patto (1990) e Soares (1997), a avaliação passou a ser o mecanismo utilizado para excluir aqueles que diferiam dos padrões com os quais a escola estava acostumada a lidar.

A entrada de crianças das classes sociais menos favorecidas aproxima diferentes estratos sociais e, obviamente, nessas circunstâncias, ocorre a supervalorização daqueles que se enquadram no que é apreciado pela escola, como ressaltam alguns estudiosos da questão. Nesse quadro, pode-se dizer que os mecanismos de seleção passam a ser mais perversos, fatores sociais são implicitamente avaliados (comportamento, linguagem, aparência etc.) e tudo concorre para desfavorecer os alunos pobres que não são capazes de exibir as qualidades valorizadas pelo sistema educacional e pela vida escolar. Para as camadas pobres que chegam às escolas públicas, no caso brasileiro, desenvolveu-se como que

uma “cultura da repetência”, a partir da qual era comum encontrar crianças e adolescentes reprovados muitas vezes e seguidamente até desistirem da escola – culpava-se, na maioria das vezes, os alunos pelo seu próprio fracasso.

Predominou assim – e em alguns meios ainda predomina – uma espécie de “ideologia do dom”, um discurso pelo qual as desigualdades de desempenho podem e devem ser atribuídas a diferenças de características e aptidões individuais decorrentes de talentos ou dons, e não associadas às desigualdades de condições sociais e de acesso a bens econômicos e culturais, passíveis de serem traduzidos em comportamentos e desempenhos valorizados pela escola. Estudos realizados também detectaram os sentidos perversos da avaliação e passaram a questionar a eficiência da reprovação para a eficácia do ensino. Ao longo da história da escola, crianças, adolescentes e jovens foram marcados por avaliações injustas, sem critérios ou pautadas em critérios outros que não os do ritmo da aprendizagem.



Como procuramos mostrar, os efeitos perversos da avaliação não se referem apenas ao fato de ela ser objetiva ou subjetiva, de usar testes ou questões dissertativas. Muitas vezes, podemos ser levados a pensar que apenas mudando uma técnica de avaliação e os critérios para aferir notas, estamos escapando da produção de desigualdades na vida escolar. Atualmente, em algumas redes de ensino do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros, tem-se optado por usar as chamadas fichas de rendimento, ou seja, uma ficha na qual cada aluno tem registrado aspectos dos conteúdos que domina e pelos quais o professor decide se o estudante teve um rendimento satisfatório ou não. Essas fichas instauram uma forma diferente de medir a aprendizagem, se considerarmos as tradicionais notas. Mas até que ponto elas garantem, por si só, uma avaliação mais formativa do que classificatória? É importante se colocar essa questão para ser pensada por você, professor coordenador, em sua escola, juntamente com sua equipe escolar.

Com essas questões, não queremos dizer que os professores simplesmente são “culpados” pela má utilização das avaliações, mas queremos, sim, chamar a atenção para seus usos possíveis. E pretendemos, a partir daí, ajudar a Coordenação e a equipe de cada escola a refletir sobre a necessidade de compreender toda a extensão das articulações entre ensinar e avaliar, aprender e mostrar o aprendido e outras relações da mesma natureza que se instauram nas situações escolares. As avaliações na instituição escolar extrapolam os instrumentos formais, o tempo e o espaço previsto para elas. Entende-se a importância de um investimento no trabalho coletivo para aprimorar os usos das avaliações que, no próximo tema, será a discussão privilegiada.



Agora que terminamos a leitura do Tema 2 da apostila, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.