

Planejamento e avaliação na escola

4 Formas de avaliar e planejar: alternativas para a aprendizagem



TÓPICO 1 A coordenação pedagógica frente às avaliações de desempenho elaboradas pelos professores

Neste último tema, nosso objetivo é destacar algumas alternativas para a aprendizagem a partir das avaliações realizadas nas e pelas escolas em diferentes momentos do ano letivo. Para tanto, gostaríamos de retomar a proposta feita a vocês no tema 1 – no que diz respeito a diferentes tipos de avaliação que coexistem na instituição escolar –, pedimos para que identificassem a existência dessas na escola onde atua como coordenador(a):

- **Sobre 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?
- **Sobre 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?
- **Sobre avaliação externa de desempenho dos alunos (Saresp, Prova Brasil, Saeb etc.):** Sua escola participa? O que é feito com os dados dessas avaliações? Qual a periodicidade?

Desse modo, as avaliações de desempenho dos alunos podem ocorrer em diferentes instâncias: as avaliações feitas pelos professores em sala de aula; as criadas pela equipe de professores – coordenação – gestão; e também aquelas dirigidas a todas as escolas do estado de São Paulo e também do Brasil. Ainda que seja necessária e até recomendável a elaboração pela escola de outras avaliações institucionais de modo a fazer jus à proposta da gestão democrática, tais como dos professores, equipe gestora e Proposta Pedagógica,

por exemplo, nesta oportunidade, discutiremos esses diferentes níveis de avaliação do *desempenho dos alunos*.

Isso porque entendemos que, mais do que nunca, as escolas contam hoje com inúmeros instrumentos de avaliação, entretanto, como as escolas têm tratado esses dados? Temos conseguido realizar o efetivo diálogo entre os diferentes instrumentos de avaliação?



Em que medida são tomados como referência para a efetivação de mudanças nas metas indicadas na Proposta Pedagógica e essas são acompanhadas no decorrer de períodos determinados? Considerando que todos nós estamos aprendendo a lidar com as demandas postas às escolas (que não são poucas!), nosso intuito é discutir esses tipos de avaliação no decorrer deste tema, propondo a análise de questões e possíveis desafios encontrados, como também algumas alternativas. Lembramos que partimos de representações gerais sobre as práticas de avaliação a que tivemos acesso por meio de estudos e pesquisas em desenvolvimento, mas sabemos das distinções existentes entre cada instituição.

Por isso, temos certeza de que afora as alternativas apontadas aqui, vocês têm condições de contribuir mediante a retomada das suas vivências. Por isso, é muito importante que vocês tomem nota das experiências de que se lembrarem ao longo da leitura e também dos desafios que têm encontrado para socializá-los no fórum com seus colegas!

Vocês devem ter percebido que a questão em comum nas diferentes instâncias de avaliação da aprendizagem, no âmbito da instituição escolar diz respeito às ações decorrentes, ou seja, o que é feito com os resultados dessas avaliações? Não é incomum ouvirmos como resposta a essa questão que os dados são apresentados aos professores nas reuniões, são deixados para quem quiser ver e também que nada é feito, especialmente no que concerne ao uso dos dados das avaliações externas. No caso das avaliações que ocorrem na sala de aula, a partir de seus resultados também há alternativas como preenchimento das fichas a serem entregues à Coordenação e apresentadas no Conselho, dá-se um conceito, e não se faz nada, afinal não se reprova mais, como também são replanejadas aulas, feitos reforços etc. Vamos, aqui, discutir tais ações. O mote deste tema é lidar com a perspectiva de que para cada problema observado em relação à aprendizagem é preciso pensar, criar e inventar soluções e acompanhá-las no âmbito da instituição escolar! A Coordenação é muito importante na condução desse processo e na identificação de pessoas no grupo que auxiliem a mobilizar a equipe toda.

Neste tópico, serão enfatizadas as avaliações realizadas pelos professores e, ainda que não seja possível explorar tantas especificidades quantas existam, deve-se considerar as especificidades das disciplinas e séries escolares. Quando pedimos para que você pensasse nas características gerais dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na instituição em que atua e em *como* se avalia, possivelmente podem ser contempladas respostas como: exercícios, pesquisas, atividades, observações, prova (dependendo do ano do ensino fundamental, por exemplo), participação, frequência etc. Para a pergunta que versa sobre o momento da realização das avaliações em sala de aula, é provável que tenha tido respostas como “o tempo todo”, continuamente, no processo, bimestralmente, semanalmente etc.



No âmbito da avaliação da aprendizagem, entende-se que ela é muito importante para identificar: os conteúdos nos quais os alunos enfrentam maiores dificuldades (levando-se em conta que conteúdos aqui não são somente os conceituais e factuais!), para que sejam retomados; os alunos que necessitam de aulas de reforço e recuperação; os alunos que aprendem rápido demais e também precisam de atividades extras. A avaliação é entendida, assim, como possibilidade de superar os problemas durante o próprio processo do aprendizado, numa tentativa de romper com as práticas enraizadas que situam a avaliação somente no final das etapas de ensino, conforme se explicitou no tema 2 desta disciplina. Quando se defende uma avaliação contínua, entende-se que os alunos devem ser avaliados no início, durante e no fim dos vários períodos e subperíodos de ensino.

Entretanto, conforme assinalado por Catani e Gallego (2009), é um equívoco pensar que tomamos conhecimento desses processos somente por “observações” dos alunos ao realizarem atividades em sala, observações essas nem sempre dirigidas segundo os objetivos das aulas, por exemplo, e registradas. Questiona-se: como aprimorar o desenvolvimento da escrita de um dado gênero discursivo, por exemplo, sem escrever, reescrever, ser corrigido? A aquisição de novos conhecimentos está atrelada às possibilidades de refazer o que não conseguiu realizar, mas isso se dá com auxílio, na medida em que se conhece o que tem errado e tem condições de voltar aos erros. Do mesmo modo, como saber se os alunos têm domínio e fazem relações entre diferentes fatos históricos se não há atividades nas quais essas habilidades sejam destacadas e depois trabalhadas?

Como coordenador(a), é imprescindível que essa espécie de conforto sentido quando se indica os modos pelos quais são realizadas as avaliações (“contínua”; “processual”; “o tempo todo”, “qualitativa”; “se dará por observações”; “participação dos alunos”; “envolvimento”; “comprometimento”) seja alvo de análises e problematizações. O espaço das reuniões pedagógicas pode consistir num primeiro momento de mobilização coletiva para a fragilidade dessa indicação nos planos de ensino ou mesmo na Proposta Pedagógica das escolas.

Avaliar o tempo todo é fazer os alunos produzirem constantemente, sendo feitas atividades segundo a natureza dos conteúdos trabalhados ou a serem trabalhados e seus objetivos, de modo a perceber por maneiras diversas como estão aprendendo e o que é necessário fazer no momento, a curto, médio e longo prazos com a turma, com certos alunos ou com um determinado aluno. É discutir suas produções de modo mais global e também individualmente, em casos em que as explicações gerais estiverem muito distantes do que alguns alunos necessitam. É preciso, assim, cautela para analisar que tipo de instrumento é mais adequado para possibilitar a expressão do que foi aprendido pelos alunos. Além disso, certos instrumentos de avaliação são mais ou menos adequados segundo o momento e etapa da Educação Básica em que os alunos se encontram.





Além disso, é preciso atentar para o fato de expressões como “participação dos alunos”; “envolvimento”; “comprometimento”, por exemplo, entre outras tantas que indicam a valorização não apenas de momentos específicos destinados a avaliar, como também do conjunto de comportamentos que os alunos exibem quando estão na escola (CATANI, GALLEGO, 2009). Como já se destacou, avalia-se sim o tempo todo, mas nem sempre são utilizados critérios claros para nortear o olhar para as produções dos alunos, já que, balizados por impressões de cunho principalmente comportamental, esses julgamentos da pessoa são pouco profícuos para que os alunos melhorem o seu desempenho intelectual.

À primeira vista, tais menções estão em consonância com os pressupostos teóricos que defendem que a aprendizagem se dá ao longo de um processo e mesmo com a legislação. Entretanto, elas só deixarão de significar meros *slogans* se os educadores não apenas identificarem as apropriações dos educandos de modo a promover a superação das dificuldades apresentadas, como também favorecerem novas apropriações. Nesse sentido, para tornar possíveis as avaliações mais produtivas, é necessário definir com clareza qual é o padrão de qualidade que se espera dos alunos, após serem submetidos à determinada aprendizagem, o que, segundo Luckesi (2002), significa estabelecer o *mínimo necessário* a ser aprendido daquilo que se está ensinando. Conforme destaca esse autor, uma vez definido o mínimo necessário, evita-se a variabilidade de julgamento, que quase sempre se dá pelo estado de humor de quem está julgando, o que pode tornar arbitrárias as práticas de avaliação.

Vê-se que em muitas escolas houve a substituição de provas por achar que ela por si só tem um caráter quantitativo, porém essa leitura é equivocada, como já se destacou. Quando se lê na LDB/96: “com prevalência dos aspectos qualitativos e os resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais”, daí se recomendar que tudo na escola seja avaliado de modo contínuo e formal, ou seja, previsto como atividade programada com a utilização de instrumentos elaborados para este fim, o que não significa, por exemplo, exterminar as provas, sejam elas finais ou em outros momentos.

Avaliar qualitativamente, portanto, não é excluir necessariamente a avaliação quantitativa, mas utilizar um instrumento que tinha, quase sempre, o fim de aferição de nota, com outro sentido – a prova também pode oferecer dados expressivos de como os alunos estão se apropriando dos conhecimentos, com as devidas adequações em relação à etapa da Educação Básica, a disciplina e os diferentes conteúdos em jogo.

Logo, a mera supressão das provas não garante que ocorram mudanças efetivas nos modos de conceber as avaliações. Trata-se, assim, de estabelecer um acompanhamento efetivo das atividades realizadas e garantindo-se momentos significativos de recuperação ao longo do processo, bem como no final, assim, a possibilidade de ir para a etapa seguinte será sustentada não pelas médias/conceitos, mas pelo crescimento ocorrido, identificado e possibilitado pela escola (FAVERO, 1995).

Mas, que tipo de orientações são necessárias para que os professores leiam as atividades de uma maneira mais formativa? Conforme assinalado por Catani e Gallego (2009), novos



modos de concretizar as correções podem colaborar para que se preservem as próprias funções essenciais da avaliação defendida por vários estudiosos da área, entre elas as de propiciar a autocompreensão da amplitude e limites vivenciados no processo de aprendizagem; motivar o crescimento mediante a análise qualitativa das respostas dos alunos e explicitar aos educadores e aos educandos a qualidade de sua possível aprendizagem (DEPRESBITERIS, 2002).



Convém ressaltar a importância dos comentários voltados aos alunos sobre as suas atividades dos resultados obtidos na avaliação, que extrapolam a menção de um número ou mesmo expressões “parabéns”, “ótimo”, “bom”, “regular”, para que os alunos entendam suas próprias formas de pensar, ao compreenderem a natureza do erro cometido, uma vez que podem ter errado por variadas razões: desmotivaram-se e não terminaram a tarefa; distraíram-se; a questão era muito difícil ou não estava bem formulada; não compreenderam o conteúdo... Assim, as correções das avaliações também são questionadas por aqueles que se dedicam ao tema: as meras indicações de marcas como *certo* e *errado* ou marcas sem comentários são ineficientes para o aluno compreender aquilo que não entendeu (CATANI; GALLEGO, 2009). É imprescindível que, como coordenador, sejam realizadas discussões sobre a temática da avaliação, que contemplem essas possibilidades para a melhoria das avaliações formuladas e organizadas pelos professores.

TÓPICO 2 Como as escolas têm avaliado? Impressões de alunos para pensar o sentido das ações voltadas ao aprender

Talvez todas as pessoas escolarizadas ou que passaram por alguma forma de escolarização tenham a medida do que sejam as práticas de avaliação ao lembrarem as situações escolares nas quais precisaram demonstrar o que sabiam. Situações de provas, exames, concursos etc., em que a maioria das pessoas aprende a identificar o desconforto de se sentirem “examinadas” ou “provadas”. É possível que a história das práticas da vida escolar ou a história do que acontece nas escolas encontre na avaliação e nas lembranças que ela suscita entre aqueles que passaram pela instituição, relatos exemplares daquilo que não deveria acontecer. Conforme vocês devem ter percebido ao lembrar dos sentidos da avaliação em sua vida, nem sempre as avaliações ocorreram somente tomando como base o seu desempenho intelectual ou em situações de extrema necessidade de auxílio você foi tomado(a) como desatento, relapso, indisciplinado, portanto, não merecedor de ajuda.

Frequentemente associadas às notas (por vezes, confundidas com as avaliações sobre a própria pessoa – “você é bom”, “você é regular”, “você é péssimo”) e até mesmo vinculadas aos padrões disciplinares (expressos, por exemplo, pelos “pontos negativos” e “pontos positivos” de complexo e variado merecimento), as práticas que buscam saber dos resultados de aprendizagem dos alunos podem ter efeitos notáveis e contribuir para o desenvolvimento de disposições mais ou menos salutares para com áreas de conhecimento e

disciplinas. Para os alunos, gostar ou não de uma dada matéria pode ligar-se a vários fatores, inclusive, às relações de êxito ou fracasso anteriores, às “boas” ou “más” notas obtidas e o modo pelo qual isso se apresenta na experiência de vida escolar.



Do ponto de vista dos alunos, também, nem sempre, as práticas de avaliação servem para aquilo que alguns estudiosos consideram a sua principal função: a de diagnosticar ou constatar o nível de aprendizado que se atingiu e a de indicar onde é possível ou necessário melhorar. Tendo em vista essas considerações, já foi feito um levantamento, com os alunos da escola em que atua, de como eles entendem o dito processo de avaliação pelo qual passam? Qual(is) o(s) efeito(s) em sua formação desde que entraram na escola? Tendo em vista que a avaliação formativa prevê a corresponsabilização e coparticipação dos alunos nesse processo de avaliação, como eles têm sido chamados a participar e têm a dimensão do que sabem, das suas lacunas e do que não sabem efetivamente? Além disso, quais são as referências que têm para conseguir dominar o que não sabem e aprimorar o que já sabem numa dinâmica colaborativa com os professores e colegas? Perseguir isso é oferecer a oportunidade de formar para autonomia, tão exaltada nas propostas escolares, autonomia essa, intelectual.



Os dados das entrevistas e algumas considerações sobre elas foram extraídos do trabalho de iniciação científica desenvolvido pela aluna Sarah Martins, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), sob orientação da profa. Rita de Cássia Gallego (2008-2009). Esses estão presentes no trabalho apresentado no I Congresso Nacional das Licenciaturas da UPM, com o título: “O que é uma boa escola? Representações de alunos sobre escolas públicas e particulares em São Paulo” (2009).

Tendo em vista que consideramos essencial a aproximação com aqueles que fazem das nossas práticas sua razão de ser, neste tópico trataremos algumas impressões de alunos sobre como veem as diferenças na apropriação do conhecimento, como também, a utilização do espaço do reforço. Tais temas serão enfatizados por considerarmos essencial que os coordenadores atentem para os efeitos das proposições da instituição para os alunos. Mediante a realização de entrevistas com alunos de escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, que estavam no fim do ensino fundamental e cuja idade variou entre 13 e 15 anos, adquirimos relatos significativos para pensarmos as práticas de avaliação na instituição escolar.

No que diz respeito à aprendizagem, ninguém discute o fato de que os alunos não começam a aprender quando iniciam a sua vida escolar. As experiências formadoras tidas antes e concomitantes à entrada na escola são importantes e, mais do que relacionadas ao potencial da idade, são adquiridas segundo o seu pertencimento social, condição econômica etc. Mesmo com os estudos realizados que indicam a importância dessa inserção social e do acesso como fundamentais para as novas aquisições de conhecimento, os alunos entrevistados destacam a dificuldade dos professores que tiveram e dos colegas de lidarem com as diferenças nos ritmos de aprendizagem, um imperativo de mudança atrelado à organização escolar pela Progressão Continuada.

Os alunos notam a referência da idade como fator nuclear no julgamento e nas cobranças do que se deve saber e dominar nos diferentes anos do ensino fundamental. Estabeleceu-se, desde a invenção do modelo graduado ou seriado (século XIX), que uma classe deve ser composta por crianças da mesma idade que devem aprender durante um ano letivo – correspondente a uma determinada série – certo número de conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo. A relação idade – série – conhecimento

balizou a organização escolar e é uma referência muito forte notada na perspectiva dos alunos ouvidos.

Um dos alunos afirma que *“Acho que os professores assim... eles trabalham bem com os alunos que já se dão bem, entendeu?”/ “Os professores são mais amigos daqueles que prestam atenção (têm facilidade)”*. Ter facilidade significa, de modo geral, aprender no tempo definido pela escola. Tal como arraigado na cultura escolar, um dos alunos que faz parte do grupo de alunos “com facilidade” e, portanto, amigo dos professores, entende que os alunos que apresentam dificuldade são aqueles do grupo dos bagunceiros e que não prestam atenção.

Essa percepção é discutida por Meirieu (1998), por exemplo, quando ressalta a associação entre silêncio e aprendizagem, destacando que é muito recorrente serem julgados comportamentos externos para supor o que ocorre no interior da mente dos alunos, ideia essa desenvolvida nesta disciplina. Pelas considerações feitas sobre os colegas que têm dificuldades para aprender, nota-se que esse aluno com “facilidade” parece culpabilizá-los por não terem facilidade como ele. Os alunos são tratados de modo diferente a partir das dificuldades ou facilidades que possam vir a ter.

A experiência de sucesso ou fracasso entra como fator importante na deliberação da posição que o indivíduo vai ocupar na hierarquia escolar, ainda que alguns não tenham consciência disto. Desse modo, parte dos alunos com os quais se conversou parece não ter percebido o tratamento das diferenças no sentido de viabilizar a melhoria da aprendizagem, tal como se defende nos documentos oficiais.



Entre as tentativas de equalizar os níveis de aprendizagem num mesmo grupo, pode-se destacar o reforço oferecido pelas escolas, quase como regra, em horário oposto ao da escolarização regular do aluno. Segundo explicitado no artigo 24 da LDB/96, de posse dos dados efetivos acerca do desenvolvimento dos alunos, deve-se providenciar que aqueles que apresentam dificuldades participem de recuperações paralelas durante o ano letivo, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. Mas isso não significa acabar com os momentos destinados às recuperações no final de um período ou do ano letivo. Pelas falas de alguns alunos, consideramos imprescindível pensar no sentido desses momentos no contexto das propostas de avaliar.

Ao comentarem essa medida, alguns alunos entrevistados notaram que não é sempre que o reforço está disponível e, com o passar dos anos, ter que ficar mais tempo na escola é um fator problemático para a funcionalidade desse espaço tido como essencial para “incluir a todos” na escola. Ou então, aqueles que necessitam o percebem mais como um espaço para ver os amigos, conversar do que de “se recuperar”.

As considerações de Meirieu (1998) são ricas para pensar as experiências de reforço registradas pelos alunos ouvidos até o momento. Segundo o autor, no que diz respeito às representações da aprendizagem, o núcleo mais rígido encontra-se “naquela representação tão tenaz e compartilhada segundo a qual basta fazer mais para fazer melhor” (MEIRIEU, 1998, p. 63) e adverte que a instituição escolar, ao se deparar com a dificuldade que

o aluno tem de aprender, decide-se “pelo caminho ‘natural’ de retomar as explicações mais longamente, de maneira insistente, quase sempre em grupos menores.

Desse modo, a escola, muitas vezes, oferece mais do mesmo, enquanto deveria fazer outra coisa” (MEIRIEU, 1998). Ainda que o autor não utilize a palavra reforço, não pode ser negado que há pontos comuns nas práticas descritas pelos alunos acerca das formas que são



tratados os momentos do reforço e as considerações de Meirieu (1998). O contato com os alunos permitiu perceber que nem sempre a ida ao reforço articula-se a uma intervenção nas lacunas apresentadas pelos estudantes, dando a impressão de que não há um vínculo notável entre o que é desenvolvido na aula regular e nos momentos do reforço. Muito frequentemente, reúnem-se os alunos de diferentes turmas sob a regência de apenas uma professora, a qual tem pouco contato com os estudantes, que acabam por trabalhar de maneira isolada.

Segundo afirma um aluno, que ainda não se alfabetizou, apesar de estar concluindo o ensino fundamental: “Eu gosto de reforço, queria aprender só reforço”. Quando se pergunta se no reforço ele tinha aprendido a ler, responde: “No reforço aprendi a ler, na escola não consigo”. E complementa: “Se pudesse quando acabar a oitava ficava só no reforço. O reforço é melhor que aqui. Lá tem muita lição e eu consigo fazer. Aqui nada. O reforço só serve para lá, não ajuda na escola”. No reforço tem-se outro espaço, com tempos e ritmos diferentes daqueles aos quais é submetido nas horas regulares de aula. Ainda que esses momentos não o auxiliem no acompanhamento das aulas, ele aprende coisas. O que ele não percebe é que seu julgamento do reforço depõe contra a estrutura que este assume na escola, ou seja, é algo desarticulado do trabalho regular.

Segundo Meirieu (1998, p. 58), “só entro em contato com as coisas, porque crio vínculo com elas e esse vínculo é precisamente constituído pela ideia que delas tenho, pelo projeto e pelas informações que já tinha sobre elas”. Ou seja, o aluno não aprende a partir do nada ou apenas porque o conhecimento é dado pelo professor ou mesmo reconhecido pelo aluno como legítimo. É necessário mais e este fragmento que escapa, quem sabe, poderia ser garantido numa nova forma de conceber o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Dessa situação denunciada por Meirieu (1998) não participam apenas os alunos que frequentam o reforço. Pelos dados que obtivemos de questionários e de conversas com os alunos, percebe-se que estes mesmos princípios se dão nas aulas e ficam presentes também nas representações que os alunos fazem da qualidade e características deste momento de comunicação pedagógica. Portanto, pouco adianta ao aluno frequentar um número maior de horas de aulas com outro professor se não forem realizadas ações efetivas para sanar suas dificuldades. *O tempo a mais para aprender* precisa ser ocupado de forma qualitativa. Não basta a permanência no espaço escolar sem que haja intervenções pontuais para auxiliar os alunos em que eles, de fato, precisam. Tampouco ajuda a identificar todas as dificuldades daqueles que vão ao reforço sem pensar em táticas para saná-las.

Pensar na melhoria desse espaço tão importante e que, em nosso entender, pode se configurar como um aliado para o aumento dos níveis de aprendizagem de muitos alunos e, assim para a melhoria da qualidade da própria escola, é essencial. Para tanto, é preciso criar alternativas nos espaços de discussão coletiva para que o funcionamento do reforço seja tematizado. É importante se perguntar: quem é o professor que tem assumido esse espaço? Como está sendo avaliado o seu trabalho? Como ele tem sido assistido pelos demais

professores e pela equipe de modo geral? Que tipo de atividades são trabalhadas? São coletivas? Mais individualizadas? É mais do mesmo, como assinalado por Meirieu (1998)?

Ter em mente que a aprendizagem dos alunos não é responsabilidade de um professor, mas de todos, pode oferecer pistas para se pensar em formas de atuar de maneira mais coletiva no tratamento dos alunos que precisam de mais investimentos pedagógicos para aprender. A analogia com a junta médica pode se fazer novamente presente. Recorrer a professores que não são aqueles com os quais os alunos têm aula e reunir professores de diferentes áreas, com perfis distintos, pode oferecer mais possibilidades de inventar os modos de fazer os alunos avançarem.

TÓPICO 3 Avaliação institucional e externas: possibilidades de agir para melhorar a aprendizagem dos alunos

“Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”. É com essa frase que Perrenoud (2008, p.173) inicia o texto “Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica”. Tal afirmação está pautada no fato de que as práticas avaliativas encontram-se no centro do sistema didático e do sistema de ensino e, assim, alterá-las significa “pôr em questão um conjunto de ‘equilíbrios frágeis’ o que parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola”.



Para tanto, é recomendada uma perspectiva de avaliação institucional que enfatize o diálogo, a participação, a elaboração coletiva das propostas de mudança e o estabelecimento de relações menos hierarquizadas e mais democráticas entre as diferentes instâncias. Somam-se aos dados das avaliações feitas pelos professores aqueles advindos das avaliações externas recebidos pelas escolas e, também, aqueles das avaliações preparadas pela própria equipe escolar, o que não acontece em todas as escolas. Enfatiza-se a importância de as equipes discutirem constantemente a implantação da proposta pedagógica da escola, verificarem se as metas têm sido alcançadas, analisarem o trabalho dos professores, examinarem os resultados das avaliações realizadas pelos alunos. A lógica a permear essas avaliações é semelhante à da avaliação da aprendizagem – possibilitar o crescimento e o aperfeiçoamento das ações.

No que diz respeito aos dados coletados das escolas em decorrência das avaliações externas, é importante que as informações sejam utilizadas de modo a levar em conta a relação entre as condições oferecidas às escolas e os resultados atingidos. FREITAS (1999) sugere que se diagnostique a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, com base na análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. Isso porque, do modo como tem sido realizada a avaliação, as informações geradas são de difícil uso local, uma vez que assumem contornos de classificação entre as escolas. Como percebem tais considerações? O que foi identificado em sua reflexão sobre o tratamento dos dados das avaliações externas?

Mesmo considerando que muitas escolas não preparam avaliações a serem dadas aos seus alunos como mais um dispositivo de análise da aprendizagem deles, apresentamos, a seguir, um documento produzido após a realização de uma avaliação institucional, com o objetivo de oferecer uma entre inúmeras possibilidades de realizar uma discussão sobre dados relativos à avaliação da aprendizagem no âmbito institucional, no caso aqui tratado, mas que pode ser inspirador para a análise dos dados acerca das avaliações externas.

A título de exercício, solicitamos que vocês pensem nos dados apresentados, fruto dos resultados de uma avaliação realizada com os alunos do 2.º ano do ensino fundamental 1, tendo como base às habilidades previstas para esse ano, no que diz respeito à leitura e interpretação de textos. A avaliação foi realizada no fim do ano letivo, com as cinco turmas de 2.º ano da Escola Municipal Jardim Esmeralda, elaborada pelo grupo de professores. Abaixo, seguem os resultados:

Porcentagem de alunos que dominam as habilidades previstas*											
Turma	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2º. A	33	87,9	42,4	42,4	51,5	21,2	9,1	9,1	27,3	42,4	27,3
2º. B	33	87,9	48,5	45,5	54,5	30,3	12,1	9,1	33,3	27,3	18,2
2º. C	31	51,6	16,1	29,0	32,3	16,1	19,4	19,4	22,6	22,6	22,6
2º. D	32	12,5	21,9	9,4	15,6	12,5	9,4	9,4	3,1	18,8	6,3
2º. E	27	11,1	11,1	7,4	0,0	14,8	18,5	0,0	25,9	11,1	25,9
Escola	156	51,9	28,8	27,6	32,1	19,2	13,5	9,6	22,4	25,0	19,9

*Habilidades previstas para o 2.º ano do Ensino Fundamental 1 – base documentos oficiais

1. Identificar informações relevantes para a compreensão do texto (narrativas ficcionais, notícias, propagandas, histórias em quadrinhos).

2. Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão do texto.

3. Reconhecer a adequação entre paráfrases parciais e determinadas passagens no texto.

4. Interpretar com base no texto.

5. Reconhecer a unidade temática do texto.

6. Relacionar as características textuais do gênero ao sentido atribuído ao texto: narrativas ficcionais, notícias, propagandas, histórias em quadrinhos.

7. Observar a separação entre o discurso do narrador e o dos personagens e entrevistados, identificando as marcas dessa separação (verbos de elocução, uso de aspas, travessão e dois pontos).

8. Analisar o valor expressivo de recursos linguísticos (repetição, uso dos sinais de pontuação, ordem das palavras na frase).

9. Identificar os mecanismos coesivos utilizados no texto (advérbios, pronomes, sinônimos ou palavras de um mesmo campo semântico).

10. Transformar elementos gramaticais, observando as consequências dessas transformações (masculino/feminino; singular/plural; frases declarativas, negativas, interrogativas).

Análise de dados: Avaliação de desempenho de alunos do 2º ano

Atividade adaptada do material elaborado pelo IQE (Instituto Qualidade no Ensino) para o curso de Formação de Gestores realizado em Salvador, em 2003.

Ao examinar o quadro com os resultados, pontuem (e registrem, de preferência):

Considerações gerais a respeito do perfil do desempenho dos alunos, indicando os objetivos em que os alunos revelam melhor e pior desempenho. Deve-se atentar para o desempenho dos alunos por turma e no geral.

Hipóteses para explicar os resultados.

Proposição de ações para melhorar os resultados. (Como conduzir na escola a análise do significado pedagógico desses resultados? Como apontar ações para reverter os resultados ruins?)

Esses dados podem ser registrados, por exemplo, em um quadro, tal como:

Exemplo de quadro para registro dos resultados		
Perfil geral de desempenho dos alunos	Hipóteses para explicar os resultados	Ações para melhorar os resultados

Tendo em vista tal constatação, a título de exemplo, vamos a algumas hipóteses que deverão ser averiguadas: a questão estava mal formulada; essa habilidade embora estivesse nas referências curriculares não foi tão trabalhada; a professora da turma C deu mais ênfase a essa habilidade; a professora da turma E não trabalhou essa habilidade; a professora da turma E trabalhou essa habilidade, mas os alunos não entenderam; não há domínio por parte das professoras para um trabalho mais efetivo com essa habilidade etc.



O que queremos chamar a atenção com essa proposição é, em primeiro lugar, em uma análise de dados sobre o desempenho dos alunos serem contempladas constatações, hipóteses (atenção, essas podem ser refutadas e não somente comprovadas!) e sobretudo ações para melhorar os resultados, seja um ou mais anos do ensino fundamental.

Outro aspecto importante é a associação entre o problema notado, como, por exemplo: a escola apresentou um rendimento muito baixo na habilidade 7 (Observar a separação entre o discurso do narrador e o das personagens e entrevistados, identificando as marcas dessa separação – verbos de elocução, uso de aspas, travessão e dois pontos).

Nota-se um desempenho melhor do 2º C, mas mesmo assim é baixo.

Esses dados e hipóteses não têm sentido se as professoras e a equipe como um todo não os examinarem. De repente, somente as professoras envolvidas, num primeiro momento, e depois com outros professores, por exemplo. Se a análise parar por aqui, chega-se a um dado diagnóstico (de novo a analogia com a área da Medicina), mas deixa-se o paciente morrer! Assim, depois de um exercício de verificação das hipóteses aventadas, de modo geral, é preciso traçar metas a curto, médio e longo prazos. Para essa habilidade, por exemplo, algumas alternativas: uma oficina retomando essa e outras habilidades com auxílio de outros professores; elaboração conjunta de atividades e discussões para efetivar sequências didáticas; reuniões com a equipe de 2.º ano para uma troca das experiências positivas alcançadas; análise das atividades dadas em aula *versus* as cobradas na avaliação elaborada etc.

Obviamente, aqui fazemos somente um esforço de pensar a partir do nosso mote: para cada problema, devemos pensar em soluções e avaliá-las! Ainda que os dados não sejam expressão direta do trabalho desenvolvido em sala de aula podem favorecer uma aproximação no sentido de realizar revisões no currículo, adequar o tempo de dedicação aos vários conteúdos que têm se mostrado mais frágeis etc. Um quadro de resultados

como apresentado possibilita um olhar para cada turma e para o todo, para o geral de uma turma e para cada habilidade. Por mais problemáticas que possam parecer provas dessa natureza, é importante que a instituição, independentemente das cobranças das avaliações externas, leve a cabo essa possibilidade.

Se é verdade que a variedade de instrumentos pode nos auxiliar, não podemos deixar de destacar alguns impasses e desafios a serem vencidos. É preciso garantir a dinâmica da revisão de metas postas na Proposta Pedagógica continuamente, assim como estabelecer metas com tempos diferentes para cada apontamento do que é preciso melhorar na instituição.

Um dos desafios mais delicados é o tratamento dado às dificuldades dos professores. Quando identificamos dificuldades de um ou mais professores, podemos ter subsídios nas reuniões pedagógicas, para que possamos igualmente identificar quais práticas pedagógicas devem ser revistas etc. (DAVIS; GROSBaum, 2002) e não para expor os professores ou fazermos exatamente o que estamos criticando – constatar e não agir! Do mesmo modo que se fala em tempos e ritmos no que diz respeito aos alunos, é importante analisar as práticas e concepções dos professores levando-se em conta o seu tempo de formação, sua inserção na escola, tempo de profissão etc. De nada adiantam os julgamentos sem dar possibilidades de crescimento aos membros da equipe.



É preciso reconhecer que as práticas de avaliação devem ser coerentes com as concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino, papel do aluno, do professor, da escola etc., as quais devem ser explicitadas na proposta pedagógica das escolas de modo a nortear o trabalho realizado pela equipe. Parece que um dos entraves a ser superado para que a avaliação funcione bem é justamente alcançar essa coerência entre as várias instâncias e dimensões do processo educacional e de aprendizagem.

Acrescenta-se a isso o fato de que, no que tange à situação de ensino, em muitas circunstâncias a avaliação sobrecarrega os professores. Dependendo de fatores como o nível de ensino, o número de alunos por sala e o número de horas de aulas dos professores, é evidente que se alteram as possibilidades de acompanhamento, observação, avaliação e retomada de dificuldades dos alunos.

Como foi discutido ao longo desta disciplina, a escola é uma instituição perpassada por tradições internalizadas em sua cultura de tal modo que se apresentam, quase sempre, como naturais. A Progressão Continuada requer uma resignificação do tempo de ensinar e aprender e das maneiras de avaliar.



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

Referências bibliográficas

- ABICALIL, C. A. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, set./2002, n. 80 / Especial, p. 255-276.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública**. Brasília, 2004.
- CATANI, D. B.; GALLEGO, R. de C. **Avaliação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- CHARTIER, A. M. **En quoi instruire est un métier. Le métier d'instruire. Colloque de La Rochelle**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, mai/1990, p. 21-38.
- DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-102.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: CARRARA, K.; RAPHAEL, H. S. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 23-51.
- FAVERO, L. Avaliação escolar: tropeço ou ajuda? **Revista de Educação CEAP**, ano 3, n. 8, fev./1995.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto, Pt: Porto Editora. 2001.
- GALLEGO, R. C. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-26.
- MEIRIEU, P. **Aprender ... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SE/CENP. **Avaliação e aprendizagem**. Cartas aos professores coordenadores pedagógicos: dilemas da prática cotidiana. São Paulo: SE/CENP, 1999. p. 63-74.

- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- VEIGA, I. P. A. Conselho escolar e projeto político-pedagógico. In: _____. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2007. p.113-129.
- VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p.113-126.

A large, light gray watermark logo for RedeFor is centered on the page. It consists of a large, stylized 'C' shape formed by two concentric arcs, with the word 'RedeFor' written in a sans-serif font across the center of the 'C'.

RedeFor