

Benigna Villas Boas (org.)

interações com o
avaliação
trabalho pedagógico



P A P I R U S E D I T O R A

AVALIAÇÃO:
INTERAÇÕES COM O TRABALHO
PEDAGÓGICO

Benigna Villas Boas (org.)

Claudia de O. Fernandes
Edileuza Fernandes da Silva

Elisângela T. Gomes Dias

Enílvia R. Morato Soares

Erisevelton Silva Lima

Isabela F. Villas Boas

Maria Susley Pereira

Rosana César de Arruda Fernandes

Rose Meire da Silva e Oliveira

Sílvia Lúcia Soares



P A P I R U S E D I T O R A

>>

SUMÁRIO

Apresentação

PARTE I – ENTRANDO NA ESCOLA

1. O dia a dia do trabalho pedagógico: Contribuições para a formação do professor e dos estudantes

Benigna Villas Boas

2. O planejamento no contexto escolar: Pela qualificação do trabalho docente e discente

Edileuza Fernandes da Silva

3. Organização do trabalho pedagógico na educação integral: Um campo de possibilidades formativas

Edileuza Fernandes da Silva

4. Conselho de classe: Foco no projeto da escola ou na responsabilização dos estudantes?

Elisângela T. Gomes Dias e Sílvia Lúcia Soares

5. Avaliação, ciclos e progressão continuada: Questões relevantes

Maria Susley Pereira

6. Coordenação pedagógica: Espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo

Edileuza Fernandes da Silva e Rosana César de Arruda Fernandes

7. Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil
Elisângela T. Gomes Dias
8. Avaliação informal na escola: Encorajando atitudes sociais e educacionais desejáveis
Benigna Villas Boas
9. Pais/responsáveis: Participação necessária!
Rose Meire da Silva e Oliveira
10. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos?
Claudia de O. Fernandes

PARTE II – ENTRANDO NA SALA DE AULA

1. “O poder dos quietos”: Sua inserção na Sala de aula
Benigna Villas Boas
2. Rótulos e repreensões na sala de aula: A avaliação informal pode mais do que isso
Benigna Villas Boas
3. Avaliação em línguas estrangeiras: Desatando alguns nós
Isabela F. Villas Boas
4. Portfólio, avaliação formativa e *feedback*
Benigna Villas Boas
5. Autoavaliação: Aliada da avaliação formativa
Erisevelton Silva Lima

6. Avaliação por colegas: Aprendendo a ser avaliador

Erisevelton Silva Lima

7. Dever de casa: Qual seu lugar?

Enílvia R. Morato Soares

PARTE III – FINALIZANDO OU COMEÇANDO?

1. Articulação entre os cursos de licenciatura e a escola de educação básica: A formação dentro da escola

Edileuza Fernandes da Silva

2. O lugar da avaliação em cursos de formação inicial de professores

Benigna Villas Boas

NOTAS

SOBRE OS AUTORES

OUTROS LIVROS DOS AUTORES

REDES SOCIAIS

CRÉDITOS

APRESENTAÇÃO

Este livro é dedicado principalmente a estudantes e professores de cursos de licenciatura e a professores de escolas de educação básica. Não tem a intenção de ser um livro apenas sobre avaliação pelo fato de ela interagir com todas as ações desenvolvidas nos vários ambientes escolares. Sua organização inspirou-se em resultados de pesquisas que apontam que os cursos de licenciatura, de modo geral, não costumam ter como referência o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas de educação básica. A universidade não tem mantido a necessária proximidade com essas escolas. Consequentemente, os futuros professores não têm sido formados para atender às necessidades dessas instituições. Por esse motivo, incluímos temas presentes no dia a dia da escola com o intuito de serem eles analisados nos cursos de formação inicial e de formação continuada de docentes.

Por esse motivo, o livro está organizado em três blocos. O primeiro adentra a escola por meio dos seguintes temas: a relação entre a organização do trabalho pedagógico e a organização capitalista do processo de trabalho, levando em conta a natureza e a especificidade da educação escolar; o planejamento no contexto escolar, prática fundamental para a organização do cotidiano do professor e dos estudantes; a organização do trabalho pedagógico na educação integral; o conselho de classe (instância privilegiada por reunir professores, gestores, coordenadores, estudantes e pais); a avaliação praticada na escola organizada em ciclos (e a progressão continuada como sua aliada); a coordenação pedagógica; a Provinha Brasil e suas implicações para a organização do trabalho escolar; a avaliação informal realizada

na escola; a necessária participação dos pais/responsáveis; e o que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos.

O segundo bloco inclui temas voltados mais especificamente para o que acontece em sala de aula: as percepções sobre os estudantes extrovertidos e introvertidos; a avaliação informal e suas possibilidades; as concepções sobre avaliação e os enganos a elas relacionados; o entrelaçamento do portfólio com a avaliação formativa e o *feedback*; a autoavaliação; a avaliação por colegas (ou por pares); e o dever de casa.

O terceiro e último bloco trata da necessária articulação entre os cursos de licenciatura e o trabalho das escolas de educação básica; e do lugar da avaliação em cursos de formação inicial de professores.

Intencionalmente, os capítulos não são longos, para que possam ser lidos em situações variadas, como, por exemplo, em sala de aula e durante encontros pedagógicos.

Certamente outros temas poderiam ser incluídos. Escolhemos os que merecem discussão aprofundada nos cursos de formação inicial e de formação continuada de professores. Todos os autores têm envolvimento com esses cursos e basearam seus textos em suas experiências profissionais. Pensamos em oferecer um livro que possa ser útil às diversas disciplinas e atividades, principalmente à Didática, tradicionalmente presente na formação dos futuros docentes.

O título deste livro – *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico* – se justifica pelo fato de a avaliação estar sempre presente em todas as atividades, desde seu planejamento até a conclusão do processo, e ser a grande impulsionadora do trabalho pedagógico comprometido com as aprendizagens de todos os que atuam na escola.

Benigna Villas Boas

PARTE I – ENTRANDO NA ESCOLA

Iniciamos o livro entrando na escola por meio de reflexões sobre as possibilidades de a avaliação ser a propulsora do trabalho que esteja a serviço das aprendizagens de todos os que nela atuam e com ela convivem: estudantes, professores, pais/responsáveis, equipe gestora, de coordenação pedagógica e de apoio. O texto que abre o livro trata da aproximação do trabalho escolar às características básicas da organização capitalista do processo de trabalho, considerando, porém, que não há correspondência linear entre ambos. Há aspectos comuns, mas o trabalho da escola possui especificidades. Uma delas, comenta o texto, é a reação dos estudantes, nem sempre presente em outros ambientes profissionais. Abramos as portas da escola.

O DIA A DIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DOS ESTUDANTES

Benigna Villas Boas

O trabalho pedagógico escolar é o meio mais forte de veiculação da socialização para o trabalho. Considerando a escola um espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe, examinarei a influência exercida pelo modo de produção capitalista na organização do trabalho pedagógico. Para isso, serão adotadas como referência as características básicas da organização capitalista do processo de trabalho, apontadas pelo *Brighton Labour Process Group* (Silva 1991, p. 32): a divisão entre trabalho intelectual e manual; a fragmentação/desqualificação do trabalho; o controle hierárquico. Essas características se aplicam não só ao professor, em suas relações com seus “superiores” e colegas, mas também aos estudantes, nas relações estabelecidas na escola.

A relação entre a organização do trabalho pedagógico e a organização capitalista do processo de trabalho leva em conta a natureza e a especificidade da educação escolar. Vários estudos têm sido produzidos nessa área. É importante ressaltar que, sendo as atividades docentes produção não material, situando-se na modalidade em que o

produto não é separável do ato de produção (Saviani 1987, p. 80), não se pretende transpor de forma linear as características do processo de trabalho material para o processo de trabalho pedagógico. Nesse caso, segundo Marx (*apud* Saviani 1987, p. 81), “o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas”. Saviani explica que a atividade de ensino supõe contato do professor com o aluno. A aula é, ao mesmo tempo, produzida pelo professor e consumida pelos estudantes. Assim, pela característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista aí se dá apenas em “algumas esferas”. Dando como exemplo os chamados “pacotes pedagógicos”, em que uma aula pode ser produzida e convertida em pacote a ser adquirido como mercadoria, Saviani alerta para o fato de que essa tendência não é generalizável, do ponto de vista pedagógico, não podendo acontecer senão de forma “subordinada, periférica”.

Outra contribuição importante é a de Apple (1983, p. 153), para quem o processo que atua sobre os trabalhadores, de modo geral, termina entrando nas escolas. Contudo, em virtude de sua história interna, elas são diferentes das fábricas e do escritório, de várias maneiras. Também os professores são diferentes dos outros trabalhadores, em termos de condições de trabalho. O produto do trabalho pedagógico não é tão visível quanto o das fábricas e escritórios. Os professores contam com a reação dos estudantes, o que não acontece com um carro na linha de produção ou um papel sobre uma mesa. O fato de o ensino possuir “natureza relativamente autônoma” não significa que as escolas sejam imunes à lógica do capital, adverte o autor (*ibidem*, p. 146). De acordo com ele, o desenvolvimento de novas formas de controle, a separação entre concepção e execução e o processo de desqualificação estão se introduzindo cada vez mais nas instituições escolares.

A divisão entre trabalho intelectual e manual tem sua origem na cisão entre concepção e execução, isto é, entre os que pensam e planejam e os que executam. Essa separação nada tem a ver com a divisão entre funções mentais e físicas do organismo humano, uma vez que todo trabalho humano envolve tanto a mente quanto o corpo. A execução do trabalho rotineiro envolve alguma forma de organização conceitual, e para a efetivação de todo trabalho mental é necessária alguma atividade corporal. Para a teoria do processo de trabalho capitalista,

a divisão é aquela entre os que produzem ou aplicam conhecimento científico e tecnológico no projeto de sistemas de produção e na resolução cotidiana dos problemas envolvidos na operação do sistema e aqueles cuja relação com o sistema de produção é calculada, padronizada e especificada previamente pelo capital, com o objetivo de produzir um produto que seja previamente conhecido com precisão. (Silva 1991, p. 33)

Essa característica da organização capitalista do processo de trabalho se reflete no planejamento do trabalho pedagógico, retirando do professor, em alguma extensão, seu poder de decisão. Isso acontece quando o professor recebe prontos, para apenas aplicar: propostas pedagógicas, projetos, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos. Outra manifestação de cisão entre concepção e execução ocorre quando o professor faz do livro didático seu plano de trabalho, sem pesquisar outras informações e procedimentos que atendam aos reais interesses e necessidades de seus estudantes. O professor do ensino fundamental e médio, pela natureza e pelas condições de seu trabalho, costuma aplicar o que recebe pronto, sem criticá-lo e sem adaptá-lo ao contexto em que atua.

Sendo o professor a pessoa que está em contato direto e constante com o estudante, cabe-lhe planejar seu próprio trabalho, para que haja coerência com o papel precípua da escola, o de socializar “conhecimentos vivos e concretos, indissoluvelmente ligados às experiências de vida dos alunos e às exigências históricas da sociedade presente” (Franco 1987, p. 56).

Essa situação de separação entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico costuma encontrar justificativa na formação inadequada do professor e na falta de tempo disponível para estudo e planejamento. Essa falta de tempo leva o professor à acomodação e ao cansaço, tirando-lhe o ânimo para o questionamento e arrefecendo, com o passar do tempo, seu espírito crítico. A gestão escolar autoritária pode impor formas de trabalho que afastem o professor do planejamento de seu trabalho.

Segundo Machado (1989, p. 29), a divisão do trabalho foi introduzida também na escola, “mas a cisão entre concepção e execução parece não se ter efetivado, ficando restrita ao nível formal. Por esta razão, o professor ainda detém uma autonomia que lhe permite refutar ou reelaborar o que foi concebido pelos especialistas da educação, alocados no interior da escola ou em outras instâncias do sistema educacional”.

Cury (*apud* Machado 1989, p. 29) assim se manifesta:

Quando se trata da divisão social do trabalho na escola, costuma-se fazer uma aproximação muito radical entre escola e fábrica, no que diz respeito às determinações específicas. Não concordo com isso. Nas grandes fábricas modernas existe a subordinação real do trabalhador. Já nas escolas o que impera é a subordinação formal.[\[1\]](#)

Conclui Machado (1989, p. 29) que o

que vem concebido de “cima para baixo”, na prática cotidiana do professor, em geral, serve para responder às exigências formais e legais. Assim, pode-se afirmar que o professor não se encontra no mesmo nível de subordinação que o trabalhador fabril.

Saviani, Machado e Cury parecem concordar com o fato de que entre o trabalho pedagógico e o capital existe uma subordinação formal, pois o professor conserva alguma autonomia sobre o que faz. Há até quem diga que, ao fechar a porta de sua sala de aula, o professor faz o que quer, mesmo que os planos entregues à direção da escola apontem diferentemente.

A cisão entre os que pensam e os que executam, tal como se manifesta na escola, conduz à fragmentação e à consequente desqualificação do trabalho pedagógico, seja do ponto de vista do professor ou do estudante. Esse fato é mais aparente nas escolas de grande porte, onde funcionam muitas turmas de um mesmo ano ou série, esperando-se de todos os professores um resultado padronizado. Entretanto, as escolas, de modo geral, apresentam evidências de trabalho parcelar, usando como justificativa a busca da eficiência e produtividade.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio assiste-se à tendência de subdivisão de disciplinas, de modo que cada professor se especialize em um de seus aspectos. Assim, é comum verem-se os conteúdos de português serem trabalhados por diferentes professores: de gramática, de redação, de literatura etc. Com a divisão técnica do trabalho que se instaurou no interior das escolas, o professor subdividiu

o trabalho pedagógico com seus colegas e com especialistas em educação, perdendo a visão de conjunto antes possuída.

A pedagogia tecnicista, introduzida no Brasil no início da segunda metade do século passado, é em grande parte responsável pelo parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, a proliferação de propostas pedagógicas que transformam o professor em mero executor e com a “padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (Saviani 1986, p. 16). Segundo o mesmo autor, nessa pedagogia, o elemento principal é a organização racional dos meios, ocupando professor e estudante posição secundária, estando relegados à condição de executores de um processo do qual a concepção, o planejamento, a coordenação e o controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Um dos aspectos relacionados à fragmentação do trabalho pedagógico é sua rotina, tornando professores e estudantes alienados, subjugados e dominados. O trabalho pedagógico costuma obedecer a um ritual repetitivo, ao qual professores e estudantes se submetem mecanicamente. Cada professor e cada atividade apresentam um ritual próprio. O ritual escolar costuma incluir ações desnecessárias que levam à perda de tempo, como, por exemplo: fazer a chamada diariamente (um ato puramente burocrático depois que todos os estudantes são conhecidos), escrever no quadro, para os estudantes copiarem, o cabeçalho e longos deveres de casa etc.

Franco (1987, p. 16) comenta que a principal consequência da divisão e do parcelamento das tarefas, decorrente da forma de organizar o trabalho em uma hierarquia de crescente complexidade, é a ausência

de controle do processo de trabalho pelo trabalhador. No caso do trabalho pedagógico, o professor fica reduzido a uma pequena unidade participante de um processo relativamente complexo, definido pelas administrações de sistemas de ensino em níveis federal, estadual e municipal, pelas editoras, pela tecnologia moderna e pela gestão da escola. Como se vê, o professor e o estudante se localizam ao final de uma cadeia de definições. Há casos em que o professor desconhece, em sua totalidade, o processo de trabalho por ele desenvolvido como, por exemplo, na aplicação de uma nova metodologia em que recebe orientação em pequenas doses, sem ter tido acesso a sua fundamentação e a seus procedimentos gerais. A posse do trabalho intelectual é do capital e não do professor-trabalhador, reduzindo-se o trabalho deste à execução pura e simples. Assim, nega-se ao professor a apropriação da técnica e da ciência. Ele pode até aprender o mecanismo para fazer de novo; entretanto, não tendo se apropriado da fundamentação teórica, não dominará o processo.

No âmbito do trabalho pedagógico escolar, pode-se falar em desqualificação quando o professor e o estudante não dominam inteiramente o processo que desenvolvem. Tendo controle sobre seu próprio trabalho, o professor poderá desenvolvê-lo com vistas a preparar e iniciar o estudante, gradativamente, no processo de tomada de decisão. Essa prática possibilitará a formação do cidadão capaz de reivindicar o trabalho qualificado. Chegou a meu conhecimento o fato de, num teste, elaborado pelo coordenador pedagógico de uma escola para todas as turmas do mesmo nível, o professor de uma delas ter considerado uma questão confusa. Disse aos estudantes que iria pedir autorização ao coordenador do curso para anular aquele item e atribuir um ponto a todos. Assistindo a situações como esta, em que o professor não domina o processo de seu trabalho, o estudante, desde que entra na

escola, aprende a receber tudo pronto e a cumprir ordens, sem questionar.

Há escolas que adotam a prática de os professores “mandarem para a assistência” os estudantes que incomodam e que criam dificuldades para o desenvolvimento da aula. Segundo o relato de alguns pais de uma escola da rede privada, no ano de 2015, a sala da “assistência” está sempre cheia de estudantes nessa situação. Tal iniciativa da instituição traz várias consequências para professores e estudantes. Para os primeiros, seu trabalho torna-se desvalorizado e desqualificado. Apenas cumprem ordens. Consequentemente, perdem autoridade com os estudantes. Deixam de acompanhar o que ocorre na “assistência”. Podem ser influenciados a formar juízo sobre os estudantes, o que será considerado no momento de atribuição dos resultados finais. Esse poderá ser um exemplo de articulação da avaliação informal à formal.

Para os estudantes, o mais grave é que perdem parte da aula e, possivelmente, encontram dificuldade em retomar suas atividades. Como punição adicional, poderá ser-lhes exigido que copiem de algum colega as orientações para a realização das tarefas perdidas. Além disso, os que vão para o recinto da punição passam a ser vistos pelos colegas como bagunceiros e indisciplinados. Percebe-se aqui a avaliação informal em ação. Uma estudante do ensino médio relatou-me que, na aula de um determinado professor que ela não aprecia, conversa até que ele a mande sair. Assim, ela “fica livre” dele. Será que situações desse tipo são identificadas pelas escolas e analisadas para que sejam revistas?

Outro evento escolar que pode ser entendido como desqualificação do trabalho docente é a semana de provas, muito comum na educação básica e em alguns cursos de licenciatura. Como os estudantes a percebem? Foi introduzida com que objetivos? Os estudantes os

conhecem? Qual é a sua justificativa? Em encontros que tenho mantido com professores da educação básica, eles acabam confessando que a semana de provas existe para facilitar seu trabalho: elaboram um único instrumento para todas as turmas de cada ano da mesma disciplina. Eles não conseguem citar um motivo que realmente atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A cisão entre os que pensam e os que executam e a parcela de trabalho trazem como consequência necessária o controle hierárquico, a terceira característica básica da organização capitalista do processo de trabalho.

Apple (1983, p. 146) apresenta três tipos de controle usados para extrair mais trabalho: simples, técnico e burocrático. O controle simples consiste em apenas dizer a alguém o que deve ser feito. O técnico incorpora-se na estrutura física do trabalho. Um bom exemplo, afirma, é o uso da tecnologia do controle numérico, na indústria. O trabalhador insere um cartão numa máquina, que o informa sobre o ritmo e o nível de habilidade da operação. O controle burocrático significa uma estrutura social em que o controle é menos visível, porque seus princípios estão incorporados às relações sociais hierárquicas do local de trabalho.

O autor (*ibidem*, p. 149) denuncia a invasão dos procedimentos de controle técnico nas escolas americanas, por meio de “pacotes” padronizados de ensino, que contêm: objetivos, conteúdo curricular, material necessário, prescrição das ações docentes, respostas apropriadas dos estudantes, testes de diagnóstico e de desempenho. Os testes usualmente reduzem o conhecimento curricular a habilidades e comportamentos “apropriados”. Apple considera o exemplo um retrato da desqualificação, pois todas as decisões são tomadas por pessoas

externas à situação. Inclui-se até mesmo a especificação das palavras a serem ditas pelo professor.

Escolas brasileiras copiaram essa prática. Hoje assiste-se ao uso generalizado de “pacotes de ensino” para os ensinos fundamental, médio e superior. O mais preocupante é que não se percebem reações contrárias de professores. Parecem não estar conscientes de que seu trabalho é desvalorizado quando é inteiramente planejado por outras pessoas. Nessa sistemática, cabe-lhes apenas executar o que outros organizaram.

Segundo o autor (*ibidem*, p. 157), também os estudantes são atingidos pelo controle técnico e pela desqualificação. Suas respostas são preestabelecidas. Os materiais de ensino procuram definir as ações e a linguagem apropriadas, reduzindo-as ao domínio de um conjunto de habilidades ou competências.

Além do controle técnico, em que o poder se incorpora à estrutura do próprio trabalho, na escola manifestam-se outros mecanismos de controle. O professor organiza o trabalho realizado com os estudantes segundo normas estabelecidas pela gestão da escola: quanto a horários, disciplina, período para a realização de provas e entrega de resultados, dia e horário de reunião com pais, eventos a serem comemorados, participação da escola em acontecimentos da comunidade, uso de materiais didáticos, reuniões pedagógicas e de conselho de classe etc. Essas normas costumam ser comunicadas aos professores e pais sem passar por processo de reflexão e análise, o que vai redundar em relações e ações burocratizadas, repetitivas, cristalizadas. Tal estrutura centralizadora e impermeável reproduz-se na sala de aula, onde o professor determina a disposição física dos estudantes na classe, o uso do tempo de aula, a sequência de atividades, o direito à fala, o que vai

ensinar, a quem vai dedicar mais atenção, o que vai fazer parte da avaliação etc. (André 1990, p. 68). Nesse contexto, o professor se coloca como o dono do “saber” e do “como fazer”, chegando até a impor aos pais a maneira de cooperação com a tarefa da escola.

O controle hierárquico observado no trabalho pedagógico enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. É impressionante verificar como a escola investe nisso, principalmente a dos anos iniciais do ensino fundamental. Com relação ao tempo, pelo que se observa, a intenção não é aproveitá-lo ao máximo. Pelo contrário, ele é desperdiçado. O curioso é que o tempo dos estudantes na escola costuma ser todo preenchido e controlado pelo professor. Não há um momento e lugar em que eles possam refugiar-se da equipe escolar. A dependência e a submissão são totais.

A ordem e a disciplina na sala de aula surgiram como consequência da implantação do capitalismo industrial, com vistas a formar nos jovens os hábitos mais adequados para a indústria. Enguita (1989, p. 117) relata que, nas escolas metodistas inglesas do século XIX, as primeiras coisas aprendidas pelos estudantes eram a pontualidade, a ordem, a compostura, ficando o ensino em segundo plano.

A escola atual também valoriza a ordem e a disciplina ao exigir dos estudantes silêncio e imobilidade constantes, obediência às regras por ela estabelecidas, o uso obrigatório de uniforme etc. Em um plano de curso de uma disciplina de educação superior, no ano de 2013, encontrei a seguinte observação no item Avaliação: “É PROIBIDO CONVERSAR DURANTE A AULA”. Assim mesmo, em letras maiúsculas. Manifestei minha estranheza à estudante a quem o plano pertencia e ela me disse que o professor estava certo porque “sala de

aula não é lugar de conversa”. Assim se veicula a submissão à avaliação alheia.

O controle do tempo, da ordem e da disciplina constitui um mecanismo facilitador da inserção dos estudantes nas relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. O exercício constante da autoridade sobre eles, comenta Enguita (1989, p. 165), é uma forma de fazê-los saber e recordar que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela.

A superação da divisão do trabalho, da fragmentação/desqualificação do trabalho docente e da hierarquização, no interior da escola, significaria a substituição do capitalismo por um modo de produção desprovido de exploração. Considerando que essa transformação da sociedade só será possível a partir de um movimento político que envolva toda a sociedade e que, portanto, demorará a acontecer, André (1990, p. 69) acredita ser preciso encontrar espaço na escola para a construção de uma nova ordem, para que se vá preparando esse movimento maior. Para isso, a autora julga imprescindível a implantação, nas escolas, de sistemática de encontros e de reuniões em que professores e coordenadores possam analisar conjuntamente seu fazer pedagógico. Esses espaços de reflexão coletiva podem ser utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do trabalho pedagógico, visando a seu aprimoramento. Neles é possível que se faça a análise da prática pedagógica com base no estudo da teoria que a orientará. A mediação da teoria, explica André, é fundamental para possibilitar o distanciamento da prática imediata, a fim de entender suas relações com a prática social total, superando-se explicações preconceituosas e estereotipadas. Isso só será possível com uma gestão

escolar democrática, que possibilite o diálogo, a comunicação horizontal entre professores e entre eles e os estudantes.

Tornando-se uma constante na escola, essa sistemática de trabalho da equipe pedagógica irá transformando a mentalidade dos professores que, gradativamente, passarão a relacionar-se com os estudantes e a desenvolver as atividades de forma mais consciente. Para que essa mentalidade crítica se instale, é imprescindível que o gestor da escola abra mão da centralização do poder, dividindo-o com os que participam do trabalho.

Assim como André (1990), Freitas (1989, pp. 6-7) considera a gestão escolar democrática a principal garantia de mudança das relações de trabalho no interior da escola, nos limites da sociedade na qual se insere. Esse tipo de gestão, prossegue o autor, constitui um elemento facilitador para novas alternativas didáticas que, entretanto, não serão criadas no isolamento da sala de aula. É preciso, pois, que o coletivo dos professores reflita sobre a necessidade de se criarem novas bases para a organização do trabalho pedagógico, o que poderá possibilitar o surgimento de novas formas de trabalhar em sala de aula.

Na nova ordem à qual André (1990) se refere, não há espaço para a avaliação classificatória, excludente, seletiva e punitiva. Impõe-se a adoção da avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de estudantes e professores e com o desenvolvimento da escola. Nessa nova ordem, amplia-se o campo da avaliação nas escolas de educação básica: até pouco tempo atrás apenas a avaliação para aprendizagem era conhecida e desenvolvida. Dois outros níveis devem ser considerados: a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Como os testes que compõem esta última são aplicados a estudantes dentro da escola, torna-se necessário que essa escola compreenda seus propósitos e saiba

tirar proveito de seus resultados. Além disso, cabe à equipe gestora e à coordenação pedagógica articularem esses três níveis de avaliação de modo que todos os que atuam nas escolas e os familiares dos estudantes reconheçam seus benefícios.

A ampliação do campo da avaliação não significa dar lugar de destaque aos testes e seus resultados e ao ranqueamento de estudantes e escolas. Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1990). "A avaliação da escola e a avaliação na escola". *Cadernos de Pesquisa*, n. 74, ago. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, pp. 68-70.
- APPLE, M.W. (1983). "Curricular form and the logic of technical control". In: APPLE, M.W. e WEIS, L. *Ideology and practice in schooling*. Filadélfia: Temple University, pp. 143-165.
- ENGUITA, M.F. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCO, L.A. de C. (1987). *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, L.C. de (1989). "A organização do trabalho pedagógico: Elementos para a pesquisa de novas formas de organização". Apresentado durante o V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte. (Mimeo.)
- MACHADO, A.B. (1989). "Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola". *Educação em Revista*, n. 9, jul. Belo Horizonte, pp. 27-31.
- SANTOS, O.J. dos (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus.
- SAVIANI, D. (1986). *Escola e democracia*. 11ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (1987). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez.

SILVA, T.T. da (1991). "O processo de trabalho capitalista". *In*: SILVA, T.T. da (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O PLANEJAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: PELA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE

Edileuza Fernandes da Silva

Introdução

O ato de planejar o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola e na sala de aula[2] tem sido tratado de forma ambígua pelos profissionais e pelas instituições educativas. Isso porque transitamos da total aceitação do planejamento tecnicista nas décadas de 1960 a 1980 para sua rejeição incondicional nos dias atuais. Como justificativas temos, por um lado, a visão reducionista de que planejar é definir objetivos, conteúdos e recursos a serem alcançados e avaliados com procedimentos eficientes e eficazes com vistas à produtividade. Essa perspectiva adotada por parte dos professores, herança do tecnicismo educacional, valoriza apenas a dimensão técnica do ato de planejar, em detrimento da compreensão de “por que”, “para que” e “para quem” planejar. Esse planejamento realizado de forma mecânica e desarticulada das relações entre a escola e o contexto social e histórico é desfavorável à constituição de práticas pedagógicas que criem as

condições didáticas significativas para a formação integral dos estudantes e a transformação das consciências (Saviani 1994).

Por outro lado, prevalece a ideia de que planejar o trabalho pedagógico é prática superada, justificando a adoção de um fazer docente espontâneo e episódico, que pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento de ações voltadas às aprendizagens dos estudantes e à profissionalização docente. Com esse pensamento, encontramos ainda alguns docentes que adotam os roteiros como orientadores de seu dia a dia na sala de aula, desconsiderando a intencionalidade da ação educativa e a importância de que esta seja discutida, refletida, planejada e sistematizada coletivamente.

Chamam-nos a atenção os argumentos usados por parte dos professores de que, em nome de sua autonomia pedagógica, planejar ou não o processo educativo é opção individual, desconsiderando que seu trabalho compõe o trabalho pedagógico da escola e contribui para concretizar os objetivos e intencionalidades do projeto político-pedagógico e do currículo escolar. Assim, deve articular-se aos condicionantes histórico-sociais dos estudantes e a seus conhecimentos e experiências prévias. Essa articulação revela outras dimensões do planejamento: a política e a pedagógica que, aliadas à dimensão técnica, subsidiam os docentes na concepção e planejamento de suas práticas no desenvolvimento do trabalho docente.

Com a intenção de recuperar o lugar do planejamento no contexto escolar, prática fundamental para a organização do cotidiano do professor e dos estudantes, discutiremos os níveis de planejamento educacional, mostrando as relações entre eles; o processo de planejamento e sua sistematização em forma de planos; suas

contribuições para o trabalho docente e discente colaborativo; e a relação do planejamento com a coordenação pedagógica.

Níveis de planejamento educacional

O planejamento faz parte da atividade humana e caracteriza-se pela concepção, pela ordenação e pela organização das atividades cotidianas. No campo educacional, planejar é um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado. No planejamento, devemos considerar as condições reais sem tomá-las como obstáculos para a busca de soluções dos problemas e a tomada de decisões. Isso porque nem sempre as condições reais são as ideais; no entanto, estas não devem conduzir ao imobilismo. Planejar é projetar, lançar à frente, pensar as possibilidades.

O planejamento educacional comporta os níveis macro, meso e micro. O nível macro (governos federal, estadual e municipal) envolve a tomada de decisões e a elaboração de políticas públicas, planejamentos de sistemas e de redes de ensino, com base em diagnósticos e resultados de avaliações sistêmicas.

No nível meso (regionais de ensino, coordenações, delegacias de ensino), o planejamento traduz as políticas públicas do nível macro, fazendo a intermediação entre estas e as demandas locais na implementação das políticas. O acompanhamento e a avaliação do trabalho das escolas subsidiam as instituições desse nível com dados e informações que retroalimentam o planejamento do nível macro.

O nível micro (escola e sala de aula) compreende o planejamento do projeto político-pedagógico e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os estudantes, tendo sempre como referência a busca pelas condições que favoreçam as aprendizagens de todos. A participação é um princípio basilar desse nível de planejamento e contribui para a superação da fragmentação do trabalho escolar e para a tomada de decisões coletivas, criando o sentido de corresponsabilidade.

O plano de aula se efetiva com base no projeto político-pedagógico e nos programas de aprendizagem[3] elaborados por grupos de professores organizados por áreas de conhecimento e/ou por anos de escolarização. Os programas de aprendizagem focalizam as aprendizagens e as ações dos estudantes com vistas à organização didática de aula que favoreça o desenvolvimento das dimensões: ensinar, aprender e avaliar nas perspectivas crítica, reflexiva, focada nas aprendizagens e no desenvolvimento integral dos estudantes. O plano de aula, como desdobramento dos programas de aprendizagem, concretiza os objetivos e as intencionalidades do projeto político-pedagógico e curricular no que se refere à garantia do acesso ao conhecimento científico articulado aos saberes e às experiências dos estudantes.

O planejamento coletivo na escola contribui para manter a coerência entre o projeto político-pedagógico e as diretrizes e os planejamentos das redes de ensino; questionar as práticas individuais; trabalhar com diferentes concepções de sociedade, de cidadão, de educação; gerir a realidade escolar com suas contradições características de sociedade capitalista. Os objetivos e as intencionalidades apresentados no projeto político-pedagógico interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico que se desenvolve na sala de aula pelos professores e estudantes.

Planos: Sistematização do processo de planejamento

Planejar é refletir crítica e coletivamente para a tomada de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos envolvidos no ato educativo. É um processo contínuo, dinâmico que requer dedicação, intencionalidade e atenção dos que dele participam. “Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada” (Saviani 2014, p. 11). Essa educação requer planejamento, como tomada de consciência da realidade educacional, desvelamento e compreensão de seus problemas, reflexão coletiva sobre os problemas e desafios, formulação de objetivos exequíveis, organização de meios para o alcance dos objetivos, instauração de processo concreto para o alcance dos objetivos; movimento dialético de ação-reflexão-ação, necessário à ação sistematizada que se caracteriza pela vigilância da reflexão (*ibidem*).

O planejamento do trabalho pedagógico favorece a constituição desse processo reflexivo e de tomada de decisões no interior da escola, sendo, portanto, uma ação imprescindível para qualificar o trabalho escolar e a atuação dos sujeitos que, cotidianamente, fazem educação sistematizada.

Planejamos para intervir na realidade; contudo, para colocarmos em prática o planejado necessitamos definir objetivos, metas, ações e responsáveis por sua execução, organizando esses elementos em um *plano* que representa o produto do planejado, é seu registro. A materialização do planejamento pode dar-se por meio da elaboração de planos e projetos. O termo projeto aproxima-se da ideia de

planejamento, propósito, delineamento. Segundo Carvalho (*apud* Libâneo 2008, p. 158),

o planejamento é um processo, sendo o plano, o programa e o projeto documentos. O que os caracteriza é a amplitude do objeto. Enquanto o plano procura reunir um conjunto de elementos de decisão (...) para determinado grupo, o projeto objetiva o estudo mais racional dos recursos (...) para produção de um bem ou serviço.

Os planos são registros do processo de elaboração consciente e crítica do planejamento e sistematizam os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação a serem desenvolvidos por professores e estudantes em um determinado período de tempo. A sistematização do processo de planejamento em planos traz benefícios para o professor e para a escola, tais como:

- a) transparência ao trabalho docente e discente, favorecendo o acompanhamento e a avaliação desse trabalho pelos profissionais da escola, pelos estudantes e pela comunidade;
- b) organização e formalização das ações do trabalho docente, subsidiando as equipes pedagógicas a pensarem ações de formação continuada que apoiem os professores e busquem as condições materiais e humanas para a execução do planejado;
- c) meio de o professor visualizar o percurso do trabalho desenvolvido, identificar as fragilidades e replanejar as

ações, bem como os avanços e a continuidade do concebido;

- d) forma de o professor ter seu trabalho valorizado e compartilhado, contribuindo para sua profissionalização docente;
- e) fortalecimento de trocas entre os professores e compreensão da ação de ensinar e de aprender, criando um sentido de grupo como coletivo de pessoas que se reconhecem em sua singularidade, exercendo ação interativa com objetivos comuns e compartilhados (Osório 2003).

Elementos constitutivos do plano para uma organização didática da aula como projeto colaborativo

Os elementos estruturantes da organização didática da aula, sistematizados em forma de planos, serão apresentados e discutidos com base nas elaborações de Veiga (2008, p. 267), como um projeto colaborativo que supere “a concepção mecanicista de planejamento de ensino e resulte de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos”. Nessa perspectiva, a aula não é concebida como receituário ou de modo improvisado, mas:

- a) é efetivada de forma colaborativa com a participação ativa dos estudantes;
- b) dá conta do processo didático em toda a sua complexidade e abrangência (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar);
- c) orienta a reflexão com base na prática e para a prática;
- d) remete à reflexão sobre a aula em sua totalidade;
- e) evita o imprevisto das ações docentes;
- f) articula as ações docentes ao projeto político-pedagógico e ao programa de aprendizagem e/ou ao plano elaborado pelo grupo de professores por área ou ano de escolarização para um mês, um bimestre, um semestre ou um ano letivo;
- g) dá significado ao processo didático pelo diálogo;
- h) torna o professor membro atuante de um grupo profissional, constrói outra forma de profissionalismo (*ibidem*).

O planejamento de aula como projeto colaborativo entre professores e estudantes deve ter como discussão preliminar a definição das intenções da prática educativa. Os professores precisam ter clareza sobre quais são as intencionalidades sociopolíticas da educação e suas metas gerais apresentadas na legislação, no projeto político-pedagógico da escola e no currículo escolar. A intencionalidade educativa é expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.

9.394/96 (Brasil 1996), em seu artigo 2º: o “pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania” e a “qualificação para o trabalho”.

As intencionalidades da ação educativa concretizam-se em níveis de decisão:

No político, explicitado na legislação; na gestão educativa, explicitada no projeto pedagógico da instituição; no pedagógico, explicitado nos objetivos gerais e específicos das disciplinas curriculares; na prática pedagógica, concretizada nos objetivos explicitados no momento da organização didática da aula. (Veiga 2008, p. 277)

Definidas as intencionalidades, o plano de aula contempla os seguintes elementos:

Os *objetivos* não podem ser tratados de modo técnico e desvinculado das questões sociais, políticas e educacionais. São os orientadores do processo didático e decorrem das intenções explicitadas inicialmente. São os definidores do que se espera dos estudantes como resultado das intervenções didáticas planejadas pelos professores e desenvolvidas num processo colaborativo. Alguns critérios devem ser observados para a delimitação dos objetivos:

Coerência interna, relação que se estabelece entre os objetivos gerais e específicos; *contextualização*, critério que leva em conta o significado e a relevância social tanto para o aluno quanto para o professor; *adequação*, os objetivos correspondem aos interesses e possibilidades dos alunos. (*Ibidem*; grifos nossos)

Os *conteúdos* são os conhecimentos científicos e culturais, os saberes e as experiências que visam à formação integral do estudante, relacionando-se aos objetivos e tendo como características: relevância e significado dos saberes culturais de uma sociedade; conhecimentos organizados em áreas que se desdobram em disciplinas, núcleos temáticos, eixos, blocos curriculares, entre outras formas de organização; parte do currículo e da cultura; adequados às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos estudantes. Não representam um fim em si mesmos, mas são veículos para o desenvolvimento integral dos estudantes (*ibidem*).

A definição da *metodologia de ensino-aprendizagem* é mais do que uma opção didática, é também uma opção política. Isso porque, historicamente, os processos produtivos dominantes numa sociedade são reproduzidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, planejar as atividades didático-metodológicas requer o reconhecimento quanto à necessidade de revisão do trabalho pedagógico, articulando-o ao contexto social, a suas transformações e ao perfil de estudantes da educação básica.

Nesse sentido, a seleção e a organização das atividades devem atender às necessidades de aprendizagens específicas, como analisa Rays (2004, p. 98), “objetivando motivar e orientar o educando para a assimilação crítica do saber proporcionado pelo processo de escolarização em suas relações com os meios natural, cultural e socioeconômico”. As intervenções didáticas sistematizadas no plano de aula devem ocorrer visando à formação integral do ser humano e articuladas aos objetivos e aos conteúdos, e não em função da reprodução das estruturas dominantes.

Para isso, o professor deve recorrer a atividades diversificadas e contextualizadas, desenvolvidas com base em problemas e desafios presentes no contexto social e educacional, que favoreçam a participação ativa dos estudantes e promovam a aprendizagem por meio de “dispositivos de diferenciação pedagógica” que, para Cortesão (2006, p. 82), são “caracterizados por relacionar os saberes curriculares com problemas sentidos e com valores, problemas e conhecimentos que os alunos possuem, decorrentes de sua socialização no grupo de origem”. São dispositivos que visam favorecer a construção de aprendizagens mais significativas,^[4] com a abertura da cultura curricular às culturas locais, contribuindo para que os estudantes possam desenvolver-se criticamente em relação ao contexto social e definir objetivos que oportunizem a participação mais consciente na vida acadêmica e social.

A *avaliação* está presente em todos os momentos da sala de aula, devendo ser sistematizada no plano como orientadora de toda a prática; ela inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico. Assim, “o processo avaliativo percorre como fio condutor e propulsor cada um desses momentos de interação professor-alunos e de conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente” (Kenski 2004, p. 139). A avaliação praticada com intenção formativa promove reflexão contínua e coletiva sobre os processos vividos na aula e seus resultados, tendo sempre em vista os objetivos a serem atingidos. Os resultados da avaliação orientam a tomada de decisões e o replanejamento das ações pedagógicas, tendo sempre como foco a aprendizagem de todos os estudantes.

É importante considerar que avaliamos não apenas o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas também aspectos mais abrangentes, ligados à intencionalidade da

ação educativa e à formação do cidadão, assim como a atuação dos professores. Dessa forma, a avaliação se articula aos objetivos e metas do projeto político-pedagógico da escola e assume caráter político e pedagógico, devendo ser praticada como meio para a emancipação dos sujeitos e a reorganização do trabalho pedagógico.

Os *recursos* didático-pedagógicos são meios utilizados pelos professores para criar condições que favoreçam as aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o alcance dos fins da educação. Não podemos deixar de discutir e planejar o uso dos recursos tradicionais, como livros, lousas, quadros de giz, mapas, globos, materiais concretos diversos, ao lado dos quais se alinham as modernas tecnologias digitais, como possibilidade de qualificar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Na sociedade das tecnologias da informação e comunicação (TICs), são múltiplos os recursos disponíveis aos estudantes, usados com frequência em sala de aula: aparelhos telefônicos móveis, *tablets*, *smartphones*, entre outros, sem que deles tiremos proveito para o trabalho pedagógico e para as aprendizagens.

O acesso à internet como uma tecnologia da inteligência que altera as formas de acessar e organizar as informações modifica as maneiras de o estudante pensar e entender o mundo, adquirir informações rápidas e atualizadas, antes mesmo do professor. Precisamos integrá-los aos processos educativos de forma intencional e planejada.

O desafio apresentado para nós, professores, no atual cenário, gira em torno de como transformar todos esses recursos em aliados na sala de aula, compreendendo que seu uso nunca é puramente instrumental, não tem um fim em si mesmo. Para isso, o uso de recursos didático-pedagógicos pelo professor e estudantes não pode ocorrer de forma antagônica: “O artefato e a atividade, o ambiente e o contexto, o técnico

e o sociocultural. (...), a superação da dicotomia entre os aspectos técnicos e os socioculturais pode ser então buscada por meio da afirmação do papel socialmente construído da tecnologia e de seus usos” (Peixoto 2015, p. 322), reconhecendo que podem contribuir para dar novos significados aos conteúdos escolares, num processo de construção coletiva do conhecimento.

A intenção do professor, ao elaborar seu plano, é que seja desenvolvido com sucesso e seus objetivos sejam alcançados. No entanto, não podemos desconsiderar que a sala de aula é o espaço do imprevisto, do inusitado, demandando do profissional a habilidade para fazer adequações necessárias durante a execução do plano. Para favorecer o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico, e também do planejamento, todo o processo vivenciado em sala de aula deve ser registrado para oferecer informações e dados que subsidiem professores, estudantes, equipes pedagógicas e gestores na avaliação do alcance dos objetivos sistematizados no plano. A análise crítica desses registros indicará a necessidade de futuras intervenções pedagógicas, de replanejamento das ações e/ou de continuidade de forma mais abrangente e profunda. A perspectiva é de que, no desenvolvimento do plano de aula, os elementos estruturantes da organização didática da aula sejam constantemente revisitados, mantendo a coerência e a unidade interna ao plano, o que contribui para qualificar as ações docentes e discentes.

Coordenação pedagógica: Espaço-tempo para planejar a
ação docente

A coordenação pedagógica é o espaço-tempo primordial de planejamento do trabalho pedagógico que se desenvolve em sala de aula. Planejamento que deve ocorrer num processo coletivo de escuta dos professores e das equipes de apoio, além dos estudantes por meio da avaliação institucional. A expectativa é de que todos os sujeitos envolvidos no planejamento possam articulá-lo ao contexto sócio-histórico, assumir-se como responsáveis pelas decisões tomadas e reconhecer-se como seres em constante processo de formação. No entanto, esse “‘assumir-se’ não se dará de forma mágica, mas como resultante da ação coletiva de todos os professores com os estudantes, ao longo de sua caminhada (...)” (Anastasiou 2005, p. 60).

Isso significa que a constituição de um coletivo de professores e a colaboração entre eles não são garantidas apenas com a existência do tempo e do espaço de coordenação pedagógica. Essa possibilidade se concretiza por meio de propostas e objetivos comuns do grupo, com a elaboração, a implementação e a avaliação do projeto político-pedagógico de forma participativa e pela responsabilização de todos que podem contribuir para a instauração de um planejamento coletivo e solidário que foque as aprendizagens dos estudantes.

O projeto político-pedagógico é o documento de identidade da escola, materialização do planejamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse projeto, as dimensões política e pedagógica são indissociáveis. A dimensão política reside no fato de a educação estar intimamente articulada ao compromisso sociopolítico, aos interesses reais e coletivos da população; ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão pedagógica define as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Busca a

organização do trabalho pedagógico em sua globalidade (Veiga 1998) e influencia o planejamento da aula.

Por sua relevância político-pedagógica e pela repercussão na organização do trabalho docente, a coordenação pedagógica também precisa ser elaborada e sistematizada em um plano de ação como parte constitutiva do projeto político-pedagógico da escola; um plano que contemple atividades de estudo, discussão, oficinas, estudos de caso, avaliação institucional, formação continuada e, fundamentalmente, de planejamento do trabalho docente. A coordenação torna-se, assim, o lugar privilegiado para a concepção e sistematização coletiva do planejamento do trabalho pedagógico.

Como vimos ao longo deste texto, o ato de planejar não se reduz à definição técnico-burocrática de objetivos, metas, conteúdos e meios que garantem maior produtividade nos processos de ensino e de aprendizagem. O cumprimento da finalidade da educação e da função social da escola requer a recuperação e/ou adoção da prática de planejamento do fazer docente, como ato vinculado às questões sociais e históricas dos estudantes e dos professores, considerando a singularidade de cada escola, explicitada em seu projeto político-pedagógico. Valorizar o planejamento como processo de concepção do trabalho e sua sistematização em forma de planos é hoje mais do que uma necessidade; é uma urgência, considerando a complexidade da ação educativa numa sociedade que tem demandado da escola cada vez mais o desempenho de papéis que antes eram de outras instituições.

Recuperar o lugar do planejamento na escola é reconhecer que a educação é prática social intencional e transformadora das realidades e, como tal, deve ser planejada não como prática técnico-burocrática para atender às exigências institucionais, mas como possibilidade de propor

uma organização do trabalho pedagógico que supere as práticas conservadoras e cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L.G.C. (2005). “Da visão de ciência à organização curricular”. In: ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille.
- BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. Brasília.
- CORTESÃO, L. (2006). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.
- KENSKI, V.M. (2004). “Repensando a avaliação da aprendizagem”. In: VEIGA, I.P.A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- LIBÂNEO, J.C. (2008). *Organização e gestão escolar: Teoria e prática*. 5ª ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros.
- OSÓRIO, L.C. (2003). *Psicologia grupal: Uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed.
- PEIXOTO, J. (2015). “Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: Uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, abr.-jun. Rio de Janeiro: Anped.
- RAYS, O.A. (2004). “Metodologia do ensino: Cultura do caminho contextualizado”. In: VEIGA, I.P.A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- RESENDE, L.M.G. de (1988). “A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico”. In: VEIGA, I.P.A. e RESENDE, L.M.R. (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- SÁNCHEZ INIESTA, T.S. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula: Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- SAVIANI, D. (1994). *Escola de democracia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2014). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

- SILVA, E.F. da (2008). “A aula no contexto histórico”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus.
- VEIGA, I.P.A. (1998). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- _____. (2008). “Organização didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (2002). “Bases pedagógicas do trabalho escolar I”. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, mód. I, v. 1. Brasília: FE/UnB.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Edileuza Fernandes da Silva

Para início de conversa

A ampliação do tempo escolar como fator contributivo para a diminuição da defasagem histórica da educação dos grupos populares que adentram a escola básica foi defendida por Anísio Teixeira, em meados do século XX. Para Teixeira (1977, p. 128), “com a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar”. Para isso, seriam necessárias as seguintes ações: estender o dia letivo, mantendo o número de séries escolares; inserir no currículo atividades educativas complementares ao ensino propriamente intelectual e, fundamentalmente, formar professores para as funções demandadas pelo tempo maior do aluno na escola.

Ao delinear uma proposta de educação moderna, Anísio Teixeira pensou numa educação que propiciasse a crianças e adolescentes tempos, espaços e oportunidades educacionais e sociais para seu

desenvolvimento integral. Caberia à escola a preparação ampla dos estudantes, que ocorreria além das quatro horas diárias de estudo, em direção à educação integral, não reduzida em dois turnos na escola, mas em oito horas de formação do indivíduo com atividades de estudo, trabalho, esporte e recreação, incluindo-se intervalo para o almoço.

A opção pela educação integral emerge da própria responsabilidade dos sistemas de ensino preconizada no artigo 22 da LDBEN 9.394/96: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil 1996).

No limiar do século XXI, a defesa da educação integral ainda ocupa as agendas dos campos educacional, social e governamental, com compreensões diversas. É recorrente o entendimento de que a educação integral implica apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola básica, com a realização de atividades em seu contraturno de estudo, sem clareza e definição de um projeto político-pedagógico e curricular que inclua a educação integral como concepção e prática que rompam com a tradicional organização de tempo-espço da escola e da sala de aula.

Discutir a organização do trabalho pedagógico para implementar um projeto político-pedagógico de educação integral requer que compreendamos que esta deve visar à formação do ser humano em sua integralidade e para sua emancipação, ampliando espaços, tempos e oportunidades educacionais, respeitando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento, para atender às necessidades educativas durante o processo formativo, construído na interação entre escola e comunidade.

Para isso, é preciso transcender a visão do tempo escolar tratado apenas em sua dimensão quantitativa, representado por Cronos ou tempo profano (Eliade 1992), expresso na concepção de tempo cíclico, histórico, tempo constituído pela soma dos eventos humanos, pessoais e intrapessoais. Essa concepção se vincula aos conceitos de duração, sucessão, causalidade e homogeneidade, característicos do modelo hegemônico de ciência dos séculos XIX e XX, e que interferiu na organização do trabalho pedagógico: medindo, classificando, verificando, controlando e excluindo.

A perspectiva de tempo a ser assumida na educação integral é de tempo qualitativo, sagrado, criativo, representado por Kairós, que é, por sua própria natureza, não identificável, tempo circular, reversível e recuperável indefinidamente (*ibidem*), que expressa uma concepção de tempo como “possibilidade, construção e projeção e rompe com a trama do tempo quantitativo, enfrentando as certezas e incertezas do conhecimento, do mundo e imprimindo ao tempo uma dimensão dialética” (Silva 2008, p. 38).

Pensar uma organização para o trabalho pedagógico na educação integral passa necessariamente pela discussão do tempo escolar, mas envolve também outros elementos igualmente importantes.

O trabalho pedagógico na educação integral

Pensar a organização do trabalho pedagógico na educação integral nos remete à compreensão do que é trabalho pedagógico. Para Villas Boas (2002, p. 203), “a expressão trabalho pedagógico comporta dois

significados. O primeiro refere-se ao trabalho realizado pela escola como um todo e, em sentido restrito, resulta da interação do professor com seus alunos em sala de aula, convencional e em outros espaços”.

O trabalho pedagógico em escolas de educação integral, por desenvolver-se em diferentes espaços e tempos, deve resultar necessariamente da interação dos estudantes com o professor, os monitores, os educadores voluntários comunitários, entre outros atores. Nessa perspectiva, a aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana integral, pode ocorrer em praças, clubes, cinemas, comércio local, teatro, em horários organizados conforme os objetivos de aprendizagens elaborados pelos profissionais e membros da comunidade que desenvolverão as atividades com os estudantes.

O uso dos tempos e espaços escolares orientados para os objetivos de formação integral dos estudantes exige, diferentemente do que possa parecer à primeira vista, um nível mais complexo e flexível de organização do trabalho pedagógico. Para tanto, é vital que corpo docente, gestores e demais profissionais estejam envolvidos com a proposta, repensando o projeto político-pedagógico, no que se refere a regulação do tempo, horários, planejamentos, execução de tarefas, vivências diversificadas, distribuídas em uma carga horária curricular articulada e integrada.

Nesse sentido, na organização do trabalho pedagógico na educação integral devemos considerar:

- a) O tempo da jornada integral, de sete ou dez horas, como ponto de partida para a elaboração dos objetivos, das metas, das ações e da definição dos profissionais e agentes

sociais envolvidos no trabalho pedagógico. Quanto maior for o tempo de permanência do estudante, maiores serão os investimentos materiais e humanos em prol do projeto.

- b) A necessária integração de todas as atividades propostas para a formação dos estudantes, na perspectiva de currículo integrado, devendo ser sistematizada no projeto político-pedagógico da escola. A educação integral não comporta duas escolas em uma.
- c) O necessário alinhamento da escola à realidade dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas de sua formação. Para isso, é preciso que os estudantes conheçam a proposta de formação integral da escola e tenham clareza dos objetivos de aprendizagens e do desenvolvimento integral para eles propostos.
- d) A significação dos espaços internos escolares complementares à sala de aula convencional, como bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática, pátios, parques, refeitórios, quadras esportivas, entre outros, para que possam efetivamente constituir-se como espaços organizados para as aprendizagens.
- e) A significação dos espaços complementares externos à escola, como centros olímpicos, praças, parques, quadras poliesportivas, ginásios, centros de línguas, bibliotecas comunitárias, centros comunitários, comércio local, entre outros. Essa articulação da escola à comunidade pode aproximar-se do que propõe o projeto Cidade Educadora.

- f) A definição de quem serão os responsáveis pelo planejamento, pelo desenvolvimento, pelo acompanhamento e pela avaliação das atividades sociais, culturais, artísticas, lúdicas: professores, monitores, educadores populares, estagiários, voluntários,icineiros, entre outros atores sociais que integram a comunidade escolar, atuando na formação dos estudantes, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.
- g) A articulação, pelos professores, das atividades didáticas voltadas aos conteúdos/componentes curriculares com as atividades que complementam a formação dos estudantes. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico e as atividades complementares se desenvolvem de forma articulada e planejada. Mesmo quando as atividades complementares forem realizadas por outros atores, é importante a participação dos professores-referência dos estudantes em seu planejamento e acompanhamento.

A organização do trabalho pedagógico, no que se refere às atividades e a seu tempo de realização, deve observar a idade e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Para os da educação infantil, é importante contemplar: momento de acolhimento, refeições, atividades pedagógicas curriculares, momentos de higienização, atividades coletivas diversificadas, como descanso, atividades no pátio, brinquedoteca, brincadeiras livres e dirigidas, vídeos, contação de histórias, entre outras. Para os estudantes do ensino fundamental e médio, acrescentam-se as atividades referentes à base nacional comum do currículo e oficinas interdisciplinares com atividades curriculares

complementares: artísticas, culturais, esportivas, de trabalho e de integração social.

Para os estudantes com necessidades educativas especiais, os horários das atividades complementares poderão ser reduzidos conforme a rotina diária de alimentação, descanso/relaxamento e higienização, considerando as especificidades de cada estudante. Esses estudantes devem sempre ser acompanhados pelo professor-referência com quem têm vínculos de convivência. É importante garantir também que convivam com outros estudantes durante as refeições, o relaxamento e outras atividades complementares possíveis, preservando o princípio da inclusão.

Com a garantia das estruturas básicas, materiais e humanas e um planejamento coletivo, será possível organizar rotinas diárias que atendam às demandas e respeitem as especificidades de cada etapa/modalidade de ensino e de cada escola, devendo constar em seu projeto político-pedagógico, observando que as atividades complementares deverão ser planejadas de acordo com as peculiaridades locais e/ou regionais.

É claro que a organização do trabalho pedagógico precisa ter como núcleo a organização dos tempos, dos espaços e das condições humanas e materiais existentes, sendo que estes, integrados, possibilitem uma rotina condizente com os interesses e as necessidades do estudante. É importante salientar que a organização das rotinas pedagógicas não deve estar subordinada a uma sequência hierarquizada e rígida que espelhe apenas a lógica e a organização do adulto, mas que adapte e respeite os diferentes ritmos das crianças e dos adolescentes, assim como o ritmo da instituição. Ao mesmo tempo, uma rotina pedagógica que dá liberdade e admite o imprevisto, respeitando os estudantes e seus

ritmos, não pode levar à espontaneidade. É fundamental observar a intencionalidade no planejamento do trabalho pedagógico, na educação integral.

A avaliação das aprendizagens dos estudantes é outro elemento que deve ser observado na organização do trabalho pedagógico na educação integral. As atividades desenvolvidas devem garantir oportunidades maiores e melhores para que as aprendizagens ocorram. Assim, a avaliação do desempenho dos estudantes não deve ter o propósito de promoção ou retenção. Por tratar-se de vivências e oportunidades para o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, o desempenho dos estudantes deve ser registrado em instrumentos e/ou observado por meio de procedimentos que favoreçam o acompanhamento desse processo mais complexo e amplo.

Em razão de um tempo maior de permanência dos estudantes no espaço escolar e em outros espaços externos, bem como pela realização de diversificadas atividades, é importante que a “avaliação informal, que se traduz por juízos de valores, seja praticada de maneira encorajadora” (SEEDF 2014, p. 49) pelos adultos que acompanharem o desenvolvimento das atividades pelos estudantes.

Algumas considerações

Ao entender que a educação integral extrapola a sala de aula, ao se desenvolver em diversos momentos e múltiplos lugares, é necessária a resignificação do próprio ambiente escolar – a escola deixa de ser o único espaço educativo para tornar-se uma articuladora e organizadora

de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico se reconfigura como um campo de possibilidades formativas que agrega a comunidade como corresponsável pelo projeto de educação integral – a escola abraça a comunidade e a comunidade abraça a escola!

Para darmos conta do desafio de concretizar a educação integral alicerçada nos três eixos estruturantes: tempos, espaços e oportunidades, é necessária a união de esforços, experiências e saberes, ou seja, é vital a constituição de uma comunidade de aprendizagem formada por diversos atores sociais. São eles: diretores, professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pais, mães, estudantes universitários, agentes comunitários, enfim, todos juntos para a promoção de uma educação de qualidade que vise à formação humana e integral de nossos estudantes.

Assumir a concepção de educação integral significa comprometer-se com o direito de todos às aprendizagens, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e de deveres que devem ter garantidos seu acesso e sua permanência na escola com sucesso.

Referências bibliográficas

- BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. Brasília.
- ELIADE, M. (1992). “O tempo sagrado e os mitos”. In: ELIADE, M. *O sagrado e o profano: A essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes.
- SEEDF (2014). “Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral”. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília.
- SILVA, E.F. da (2008). “A aula no contexto histórico”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus.

TEIXEIRA, A. (1977). *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Nacional.

VILLAS BOAS, B.M. de F. (2002). “Bases pedagógicas do trabalho escolar I”. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, mód. I, v. 1. Brasília: FE/UnB.

CONSELHO DE CLASSE: FOCO NO PROJETO DA ESCOLA OU NA RESPONSABILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES?

Elisângela T. Gomes Dias

Sílvia Lúcia Soares

Considerações iniciais

O conselho de classe tem sua gênese no movimento desencadeado por Freinet na década de 1930, uma corrente anticonservadora que protagonizou as chamadas escolas democráticas, trazendo em seu bojo a preocupação com a formação do sujeito social. Entre as bases de apoio dessa pedagogia, que buscava formas alternativas de ensino, Freinet defendia o princípio da cooperação, que permitia a organização das diversas modalidades de trabalho, entre elas as reuniões cooperativas.

O conselho de classe, nessa perspectiva, tinha a finalidade de contribuir para a gestão do trabalho e a regulamentação dos conflitos. Pautava-se na divisão das responsabilidades e na elaboração das regras de vida e de trabalho, pois, para Freinet (1975), a democracia de amanhã era preparada pela democracia vivenciada na escola. Desse modo, a proposta era que sua realização fosse semanal, por meio de

uma roda com os estudantes, dando oportunidade para a defesa dos pontos de vista, das argumentações, dos medos e das dúvidas de todos. Tudo organizadamente com a participação da turma inteira. O coordenador e o relator eram escolhidos por seus colegas, havendo mudança a cada novo conselho, de modo que diferentes alunos aprendessem a coordenar e a relatar as reuniões. O conselho de turma (ou de classe) constituía um dos momentos de fala (estratégias de conversação e diálogo sobre temas diversos, na turma, obedecendo a rituais que prescreviam as marcações consideradas desejáveis para a comunicação) que favoreciam a tomada de decisões e atitudes e o trabalho em equipe (Freinet 1975).

Por volta de 1945, na França, o conselho de classe foi utilizado como estratégia para o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar em classes experimentais. E, por ocasião da reforma francesa de ensino de 1959, ganhou outras dimensões: o conselho de classe, no âmbito da turma; o conselho de orientação, no âmbito da instituição; e o conselho departamental de orientação, em esfera mais ampla (Rocha 1986). Foi nesse período que o conselho de classe vinculou-se à avaliação classificatória e afastou-se do propósito de servir como instância de incentivo a práticas democráticas. Sua função passou a ser a de classificar os estudantes conforme as “aptidões” individuais e o “caráter” observado pelos professores e, posteriormente, transmitir essas informações às famílias.

Tal dicotomia também ocorreu no Brasil. O ideário escolanovista do Manifesto dos Pioneiros (1932) defendia a ideia de “organismo vivo”, de comunidade e trabalho coletivo, embora não tenha instituído o conselho de classe como modo de operacionalização e combate à centralização de poder e de decisões. Seu uso era voluntário às escolas

que se dispusessem a tê-lo como estratégia de relevância para a organização do trabalho pedagógico.

Somente por meio das recomendações contidas na lei n. 5.692/71, de orientação pragmática e tecnicista, é que se abriu caminho para formalizar e regulamentar a operacionalização de instâncias de avaliação coletiva na escola, como o conselho de classe (Dalben 2004). Diferentes diretrizes, traçadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, ora destacavam o caráter de avaliação em equipe na busca de novas alternativas que eliminassem as ações uniformizadas e que incentivassem a capacidade criadora de buscar novas alternativas, servindo como agente da realimentação do processo pedagógico desenvolvido e valorizando a participação dos estudantes nesse processo, ora eram tomadas como instância de regulação e controle a serviço do professor e demais especialistas que atuam na escola.

Atualmente, a gestão democrática para os sistemas públicos de ensino na educação básica é legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, em seu artigo 14, que tem como princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil 1996).

O que se questiona é se o conselho de classe tem, de fato, sido tomado como instância de decisão coletiva com a participação da comunidade escolar e qual é seu objeto de análise: o projeto pedagógico implementado na escola, via mecanismo de avaliação institucional, ou o desempenho individual dos estudantes, observado no processo de avaliação da aprendizagem, desenvolvido na dinâmica da sala de aula pelo professor. Isso porque a instituição escolar reflete em seu interior

as condições subjacentes à sociedade que, no contexto capitalista, se configura no acesso assimétrico ao bem-estar e à justiça social e, por conseguinte, ao conhecimento. Há ainda o fato de a instituição escolar, historicamente, sustentar-se em uma organização horizontal copiada da estrutura social mais ampla, que escamoteia o direito à crítica, à participação e ao diálogo.

Para tanto, analisa-se neste texto parte dos dados da pesquisa realizada por Dias (2014), que teve como objetivo geral compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), a partir do processo de multirregulação dessa política de avaliação. A pesquisa partiu do contexto educativo em que os professores que aplicavam a Provinha Brasil trabalhavam, considerando as interações estabelecidas com os demais profissionais da instituição e com as crianças, em diferentes espaços: na sala de aula, durante as atividades de planejamento, no conselho de classe, nas reuniões com os pais ou responsáveis e em reuniões ou eventos organizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para efeito deste texto, serão analisadas em linhas gerais as contribuições do conselho de classe para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola em que a pesquisa de Dias (2014) foi realizada, doravante denominada “Escola Bioma” (nome fictício), especialmente nas turmas das quatro professoras acompanhadas no estudo de caso, que lecionavam para estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Desse modo, é necessário compreender a organização do trabalho pedagógico na Escola Bioma.

Considerar os contextos educativos e as dimensões afetivas e relacionais construídas no interior da instituição educativa favorece o

desenvolvimento de uma visão globalizante e integradora da organização do trabalho pedagógico. Ademais, as formas de organização da escola constituem práticas educativas articuladas tanto com a aprendizagem dos estudantes como com o trabalho docente.

Discutiremos, nesse cenário, três elementos da organização do trabalho escolar que, durante a pesquisa, se tornaram mais latentes e interferem, direta ou indiretamente, no modo como o conselho de classe é conduzido na escola.

1. A descontinuidade das políticas educacionais:

Enfraquecimento da ação coletiva na escola

A estrutura organizacional da SEEDF muda a cada gestão em razão dos diferentes propósitos políticos e perspectivas ideológicas, gerando uma grande rotatividade de profissionais em todas as áreas e em todos os setores. Grande parte dos que exercem atividades de gestão nas diretorias centrais são profissionais de carreira, mas isso não garante sua permanência em funções estratégicas, nas trocas de governo. Com efeito, as políticas educacionais no âmbito da SEEDF são marcadas por descontinuidades, o que fragiliza substancialmente os processos pedagógicos, principalmente pelo alto grau de desarticulação das ações. Além disso, quando as mudanças ocorrem em um período curto, muitos projetos demoram a ser iniciados e acabam não sendo devidamente planejados, implementados e avaliados, provocando desconfiança e resistência dos docentes diante de cada nova proposta.

Muitas escolas seguem o mesmo ritmo. Na Escola Bioma, Dias (2014) verificou que o projeto político-pedagógico (PPP), elaborado com pouca participação da comunidade escolar, incluindo o corpo de

professores, não era desenvolvido nem mesmo conhecido por todos. Assim, o planejamento realizado no interior da escola era geralmente de curto prazo e os objetivos coletivos não eram perseguidos. Cada professor realizava o seu, normalmente com os colegas do mesmo ano. Observamos, assim, a existência de diferentes projetos sendo desenvolvidos sem nenhuma articulação com o PPP. Alguns não eram sequer acompanhados pelos gestores, o que fragilizava a ação coletiva da escola. Com isso, o aspecto mais importante da didática acabava sendo a aula, elaborada de forma isolada, uma vez que não se tinha o planejamento do todo.

Projeto, como ressalta Veiga (2013), indica uma direção, uma ação intencional, definido com um sentido explícito que representa um compromisso coletivo. Por isso, a elaboração coletiva (docentes, equipe técnico-pedagógica e comunidade escolar) do PPP é o caminho não só para a construção de um planejamento participativo, mas também para que todos possam, de fato, se envolver, desenvolver e avaliar as estratégias e ações definidas para o alcance da missão da escola e de seus objetivos, especialmente em instâncias colegiadas de avaliação coletiva, como o conselho de classe.

Os efeitos da descontinuidade são ainda mais perversos. Mesmo as propostas que resistem a essa “gangorra política e pedagógica”, como é o caso do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), avançam lentamente e tendem, até mesmo, a existir muito mais no discurso e nos documentos normatizadores do que efetivamente na prática. Acompanhando de perto o trabalho das professoras alfabetizadoras, da escola e dos gestores de nível central e intermediário, Dias (2014) verificou que, embora o projeto vise a uma organização em ciclo, prevalecem nas práticas pedagógicas instituídas as características da serialização. Exemplo disso é que o conselho de classe é fragmentado por ano. Como a tônica

é o desempenho escolar do estudante, como analisaremos à frente, esse momento de avaliação coletiva não toma como referência o trabalho pedagógico do ciclo de alfabetização; até mesmo porque na escola não há planejamento instituído. O que predomina são práticas organizadas para períodos curtos, geralmente em torno da aula, apenas.

Somam-se a essa questão outras variáveis, tais como: a) a não extensão progressiva do ciclo para todas as escolas de anos iniciais do ensino fundamental; b) a falta de avaliação periódica da proposta, com vistas a novas tomadas de decisão; c) a atuação pouco eficaz de muitos Centros de Referência em Alfabetização, talvez por falta de uma política pública central mais efetiva; d) os equívocos conceituais, principalmente em relação ao entendimento da organização escolar em ciclos na atual proposta do BIA e também disseminados nas escolas; e) a falta de condições de trabalho, em muitas escolas, com relação a estrutura física e recursos; f) a lenta universalização da educação infantil; g) a falta de pesquisas e trocas de experiências de propostas inovadoras na alfabetização, entre outras. Contribui para o agravamento desse quadro a pouca apropriação do currículo oficial e sua falta de solidez para orientar o trabalho desenvolvido na SEEDF, bem como a falta de planejamento coletivo, conforme será discutido no próximo item.

2. Dificuldades de apropriação do currículo prescrito:

Cruzamento de práticas

O cenário político-social brasileiro pode ser considerado como um palco híbrido na concepção e organização curricular das instituições escolares. Híbrido no sentido de que, ao mesmo tempo em que

trabalhamos mediante ideais sociais democráticos, temos uma representação de grandes desigualdades sociais, reflexo de um país colonizado e marcado por um regime ditatorial. Híbrido também no sentido de um cenário de exigência do crescimento por pressão dos sistemas tecnológicos e econômicos, correspondendo ao legado tecnológico e eficiente do currículo (Gimeno Sacristán 2000). É por isso que o currículo prescrito, expresso por uma série de determinações políticas para a prática escolar, é tomado como um elemento com alto poder de intervenção e comumente está no centro das propostas de reforma educacional.

A pouca apropriação do currículo prescrito pelas escolas, como pode ser observado na pesquisa de Dias (2014), é uma das consequências do problema da descontinuidade de políticas e ações na área educacional. Observou-se na Escola Bioma que o currículo da rede pública do DF não era utilizado nem mesmo conhecido pelos professores. A organização era por série/ano em que lecionavam e se limitava à seleção de conteúdos e, algumas vezes, à elaboração de projetos construídos com base em alguma temática. Além disso, identificou-se que a escola também não tinha um currículo explícito, elaborado e conhecido por todos. Cada grupo de professores organizava as aulas no decorrer do ano letivo da forma que achasse melhor, pois não havia um planejamento curricular com metas para médio e longo prazos.

Com efeito, a progressão curricular, que emerge da interação e da confluência dos objetivos e conteúdos previstos no currículo, não era garantida, podendo gerar prejuízos para a aprendizagem dos estudantes. A propósito, segundo relato da diretora, atuando na mesma escola há 32 anos, nem o PPP é um documento construído e revisto periodicamente. O atual foi feito em 2010 por exigência da SEEDF, limitando-se,

portanto, a um documento elaborado para cumprir uma tarefa burocrática (Dias 2014). Quando isso ocorre, a escola deixa de ser um espaço de diálogo fundado na reflexão coletiva e há uma fragmentação do trabalho realizado e sua rotinização, de modo que os interesses reais e coletivos correm o risco de não serem alcançados. Assim, a escola fica “refém” do controle hierárquico e de suas mazelas, o que interfere na efetivação de sua autonomia. A apropriação do currículo prescrito ocorre de forma lenta, o que abre uma lacuna para que a prática pedagógica (currículo em ação) seja moldada e dirigida pela experiência profissional e pelos recursos mediáticos em uso, que podem provocar a expropriação do trabalho docente.

Desse modo, a avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola durante determinado período, importante ação que deveria ser a tônica do conselho de classe, é inviabilizada. Abre-se, assim, espaço para que prevaleça a lógica de avaliar para classificar os estudantes, e os indicadores produzidos pela escola, como as taxas de reprovação, evasão e abandono escolar, sequer são discutidos coletivamente.

3. Conselho de classe: Reprodutor de práticas de avaliação excludentes

Não basta modificar o regime da organização escolar se as políticas educacionais, e também a escola, não rompem com as práticas de exclusão. Para Jacomini (2009, p. 559), “é necessário que o processo educacional escolar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações sociais democráticas”. A autora acrescenta: “Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria

sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio”.

No ciclo, a lógica é que escola se adapte às necessidades dos estudantes, e não o inverso. Por que, então, muitas crianças têm passado três anos na mesma escola, na maioria dos casos, e não conseguem alfabetizar-se? Será que os procedimentos pedagógicos estão a serviço da diversidade e atendem às dinâmicas individuais de aprendizagem? O tempo, o espaço, os conteúdos, as metodologias, a avaliação e as relações escolares sofreram modificações significativas com a implantação do BIA?

Com base no acompanhamento feito por Dias (2014) na Escola Bioma, percebe-se que não. O maior índice de reprovação da escola, assim como ocorre na rede pública de ensino nesse período de escolarização (1º ao 5º ano), está no final do ciclo de alfabetização. Nos últimos quatro anos, o 3º ano teve o maior percentual de alunos reprovados.

Verificou-se que, enquanto a média de reprovação do 4º e do 5º ano esteve em torno de 6,4%, a do 3º ano foi de 21%. Ficam para trás justamente os estudantes que precisam de atendimento diversificado e contam com pouco auxílio da família, conforme verificado durante as reuniões de conselho de classe e também por meio de conversas entre a pesquisadora, os professores e os gestores da escola. Grande parte desses alunos mora em um setor de chácara irregular, que atualmente é a maior favela do Distrito Federal. É nesse sentido que Esteban (2006, p. 93) afirma que “a posse do conhecimento se torna um processo de luta social, que marca profundamente a função e o desenvolvimento da escola, como instituição socialmente responsável pela alfabetização”. Assim, acrescenta a autora, quando a concepção de homogeneidade é a

que opera na dinâmica da avaliação desenvolvida em sala de aula e também constitui a formação docente, torna a ação pedagógica excludente.

Consideramos que a escola não seriada tem maiores possibilidades de assumir o compromisso com as aprendizagens dos estudantes, de forma que a reprovação passa a não fazer sentido. No entanto, também entendemos que não basta apenas mudar a nomenclatura de seriação para ciclos, o que acontece quando o professor somente é impedido de “reprovar” o aluno ao final de um ou mais anos letivos. Outro equívoco é centrar toda a mudança apenas no professor. Embora a formação continuada seja fundamental, ela pouco surtirá efeito se o professor não tiver as devidas condições para implementar estratégias que, efetivamente, assegurem que as necessidades individuais dos estudantes possam ser atendidas.

A questão é que as políticas educacionais estão mais voltadas para o controle do trabalho docente, apoiando-se essencialmente no estabelecimento de padrões que possibilitem comparar, classificar e excluir. Ancoradas na teoria da responsabilização, ou melhor, da culpabilização (Freitas 2010), fomentam a competitividade e negligenciam o desenvolvimento de práticas de avaliação que envolvam todos os atores do processo educacional.

Com efeito, a avaliação ainda é utilizada pela escola como um dos mecanismos internos que cumprem a função de legitimar a seletividade escolar. A ênfase continua sendo o erro/acerto dos estudantes. Há pouco espaço para a reflexão sobre a necessidade de adequações ou mesmo modificações das práticas pedagógicas, com base nas avaliações realizadas no interior da escola e, menos ainda, para compreender os significados das avaliações externas.

Os momentos de avaliação coletiva na escola nem sempre se voltam para analisar seus processos internos com vistas à melhoria do planejamento, como Dias (2014) constatou na pesquisa. Em relação ao momento do conselho de classe, a pesquisadora observou que o mote é o desempenho individual do estudante.

As professoras, conforme já relatado, se reúnem por série/ano letivo para realizar o conselho de classe, mesmo fazendo parte de um ciclo de alfabetização. Durante todo o tempo, a preocupação é apresentar o desempenho individual de cada estudante, tendo como principal referência o nível de escrita avaliado nos testes da psicogênese aplicados no bimestre. Há uma necessidade de justificar o suposto “fracasso” e, para isso, as professoras responsabilizam as crianças. Mesmo sendo recorrente o reconhecimento de que “cada um tem um ritmo diferente”, o problema passou a ser a turma heterogênea. Essa turma era formada por crianças com “dificuldades” de aprendizagem, “indisciplinadas”, “preguiçosas”, “desinteressadas” e que ainda não frequentavam as aulas de reforço e não realizavam as tarefas de casa, pois as famílias pouco contribuíam, conforme relato constante das professoras.

Quanto aos gestores que acompanhavam os conselhos de classe, Dias (2014) observou que o foco era o preenchimento da ata que deveria ser enviada para a Coordenação Regional de Ensino. No documento, o desempenho da turma era relatado de modo geral: relacionavam-se os alunos com baixo rendimento escolar e/ou faltosos, sendo rara a descrição das ações realizadas e dos futuros encaminhamentos do grupo.

Entretanto, a questão deveria estar nos fins. Avalia-se para quê e por quê? Se qualquer avaliação estiver dissociada de seu componente,

os objetivos, perderá o sentido e trará poucas contribuições, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. Por isso, a avaliação não pode limitar-se ao processo de ensino-aprendizagem por meio da análise de resultados obtidos.

Aliançada com a realidade, a avaliação do trabalho pedagógico é guiada por princípios éticos que garantem o respeito e a solidariedade, na direção da realização do bem coletivo, sendo promotora de ações efetivas que favoreçam um trabalho pedagógico mais coerente e compatível com os anseios da rica variedade de sujeitos, espaços e tempos que dela participam. Os objetivos devem ser claros, bem como os critérios de avaliação e interpretação. Seu uso contínuo pode envolver toda a comunidade educacional a comprometer-se com o desenvolvimento do trabalho realizado na escola.

A retroalimentação do projeto político-pedagógico e, nesse momento, o desenvolvimento curricular, são os pontos-chave dessa instância de avaliação. Avaliar o trabalho realizado é o que dará condições ao grupo de refletir sobre as ações necessárias para o alcance dos objetivos traçados, mantendo o que está dando certo e revendo aquelas ações que pouco contribuíram ou interferiram no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma e tem maiores possibilidades de se efetivar como processo avaliativo-formativo.

Considerações finais

A pesquisa revelou que o modo como o conselho de classe é concebido e operacionalizado expressa diferentes contradições presentes nas práticas escolares e que ainda assombram o cotidiano escolar. Dessa forma, é concebido como instância de decisão coletiva, órgão colegiado democrático, mas na prática é o reflexo da visão organicista da divisão social do trabalho, ancorada na teoria estrutural-funcionalista que imperou nas décadas de 1960 e 1970 e que aglutina os diversos profissionais da escola, recompondo a estrutura fragmentada para julgar o desempenho dos estudantes.

Diferentemente, o conselho de classe deve ser o momento em que a comunidade escolar retoma os objetivos definidos, avalia seus indicadores internos, analisando as diferentes variáveis que interferiram direta ou indiretamente, e replaneja ações futuras. É preciso romper com a visão dicotômica que busca a responsabilização do outro e ter como foco o processo pedagógico desenvolvido com a participação de todos. Para tanto, temos que garantir que nossas escolas tenham um currículo forte, coerente, sequencial, explícito, assumido e avaliado por todos.

Referências bibliográficas

- BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. Brasília.
- DALBEN, A.I.L. de F. (2004). *Conselhos de classe e avaliação: Perspectiva na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus.
- DIAS, E.T.G. (2014). “Provinha Brasil e regulação: Implicações para a organização do trabalho pedagógico”. Tese de doutorado em Educação. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.
- ESTEBAN, M.T. (2006). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa.

_____ (1980). *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.

FREITAS, L.C. (2010). “Sistema nacional de avaliação: Mediações ausentes”. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Coletânea de textos da Conae: Tema central e colóquios*. Brasília.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

JACOMINI, M.A. (2009). “Educar sem reprovar: Desafio de uma escola para todos”. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 3, set.-dez. São Paulo, pp. 557-572.

ROCHA, M. (1986). *Conselho de classe: Burocratização ou participação?*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

VEIGA, I.P.A. (org.) (2013). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 29ª ed. Campinas: Papirus.

AVALIAÇÃO, CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: QUESTÕES RELEVANTES

Maria Susley Pereira

A escola estruturada em ciclos insere-se no conjunto de políticas públicas educacionais do país que buscam reverter a situação de fracasso escolar que ainda hoje vigora no sistema de ensino brasileiro e que se mostra com representativos índices de reprovação e de evasão e – o que é mais preocupante ainda – com alunos que permanecem na escola, dando prosseguimento a sua escolaridade, mas que aprendem pouco ou quase nada. Na intenção de mudar a realidade, os ciclos enquadram-se na busca por alternativas que amenizem ou até mudem essa realidade e apontem para uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico capaz de estimular as pessoas para a busca de uma vida melhor para si e para a comunidade em que vivem, de uma sociedade mais justa, tendo condições de lidar com o conhecimento e com as tecnologias para, consciente e autonomamente, viver sua condição de cidadãos.

Para tanto, a escola em ciclos propõe uma reformulação geral em sua estrutura, na qual se incluem a avaliação, o currículo e as metodologias. Assim, reorganizar a escolaridade, tentando diminuir os aspectos que contrariam a perspectiva emancipatória da escola, pode ser

uma opção, desde que haja um compromisso com as transformações que, de fato, façam a diferença e não apenas que sejam feitas adaptações à escola que conhecemos tão bem. Os ciclos buscam ser uma opção de superação da problemática da evasão, da reprovação e das não aprendizagens que, nas palavras de Stremel e Mainardes (2011, p. 230), constituem “uma tentativa de tornar o processo de escolarização mais inclusivo e democrático, uma vez que eliminam algumas barreiras que poderiam afastar os alunos da escola ou impedir que eles avancem progressivamente”. Trata-se de uma escola que se compromete com as aprendizagens e com os avanços de todos os alunos, tendo como uma de suas diretrizes não associar o ano civil ao período letivo, viabilizando dessa forma que a escolaridade não seja interrompida no decorrer do ensino obrigatório, flexibilizando o tempo escolar para que alunos e professores possam avançar conjuntamente, de forma recíproca e progressiva. Tudo isso exige da escola uma transformação em sua estrutura como um todo e não apenas alterações pontuais. Não bastam medidas paliativas. Elas só mascaram o panorama de exclusão.

A educação é tida como direito a partir da democratização da educação no Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil 2000) – nos artigos 60, 205, 206 e 214 (que se referem ao PNE) – e referendada pela LDBEN n. 9.394/96. Esse direito é também reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)” (Brasil 1994). O direito à educação é a tradução mais latente da verdadeira democracia; entretanto, esta se torna falsa, ilusória, quando a escola só “consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais (...). A educação só se concretiza como direito”, conforme Jacomini (2009, p. 561), numa

escola em que todos possam aprender os conhecimentos básicos e necessários para estar e atuar de forma consciente no mundo.

Portanto, se a educação é um direito, as aprendizagens precisam ser concretizadas para todos, conforme o desenvolvimento de cada um. Todavia, segundo Fernandes (2009, p. 59), precisamos pensar: “A escola é para todos, mesmo?”. A autora faz esse questionamento a fim de refletir a respeito da “concepção de escola que temos, das expectativas que construímos sobre o papel da educação na sociedade” (*ibidem*). As questões, portanto, relacionadas ao que pensamos política, filosófica e até sociologicamente sobre a educação e sobre a escola são precípuas quando resolvemos falar de organização da escolaridade em ciclos e sobre a avaliação nela desenvolvida, visto que em nossas concepções se inserem valores, intenções e objetivos intimamente ligados à avaliação, ao currículo, bem como às metodologias a serem desenvolvidas e à formação dos profissionais da educação.

Diante dessa perspectiva, os ciclos se apresentam organizados de diferentes formas: uns eliminam definitivamente a reprovação, outros admitem a reprovação ao final de cada ciclo. São exemplos os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os ciclos de formação organizam-se pela enturmação dos alunos a partir das fases de desenvolvimento humano: a infância, a pré-adolescência e a adolescência, com a intenção de romper com o conhecimento organizado de forma linear. Geralmente, não há reprovação ao longo do ensino fundamental nos ciclos de formação e, como aponta Mainardes (2007, p. 73), “a reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho, na Escola Cidadã, complexos temáticos)”. A partir de 1980, segundo Mainardes (*ibidem*, p. 72), a perspectiva psicológica apresentada para os ciclos de formação

foi reinterpretada e recontextualizada, dando origem aos ciclos de aprendizagem, nos quais a “aprendizagem pode ser comparada a uma forma espiral em que o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bastante diferente da ideia de um caminho linear e uniforme”, opondo-se, portanto, à organização da escolaridade em séries. A enturmação e a promoção dos alunos ocorre também pela idade, podendo haver retenção quando o aluno não atinge os objetivos ao final de cada ciclo, que pode ter dois ou três anos de duração. Perrenoud (2004, p. 18) explica que, em um ciclo de aprendizagem, “todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final do ciclo” e utiliza a metáfora do metrô para levar-nos à compreensão de que, em um ciclo de aprendizagem, todos devem aprender, lembrando que todos têm o mesmo tempo para essa aprendizagem, mas não necessariamente seguindo os mesmos percursos: “Quando viajantes tomam o metrô, raramente estão sós, mas cada um segue seu próprio caminho. Encontram outros viajantes (...) e depois se separam serenamente quando seus itinerários se divergem”. Então, o trabalho nos ciclos de aprendizagem se caracteriza pela crença de que as heterogeneidades devam ser levadas em consideração e que, para haver aprendizagem, a relação pedagógica também deve ser heterogênea. Mainardes (2007, p. 73) chama a atenção, dizendo que “não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem” e que os ciclos se têm apresentado, levando em conta estratégias e medidas distintas em diferentes lugares. É o caso do Distrito Federal que, a partir de 2005, optou pelo ciclo de aprendizagem nos três primeiros anos do ensino fundamental, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Muitas estratégias políticas e educacionais – neste caso, os ciclos de aprendizagem ou de formação – são pensadas para reverter os baixos índices de rendimento apresentados na educação brasileira. Para que o ensino seja de fato diferente, porém, faltam ainda muitos passos,

especialmente no que se refere aos resultados das aprendizagens dos alunos e à concepção da escola organizada em ciclos. Isso ocorre porque, apesar dos diversos estudos e publicações que procuram caracterizar essa organização da escolaridade, ainda são frágeis os esclarecimentos quanto à efetivação de sua implementação. Ademais, no meio de toda a teoria existente sobre os ciclos ainda se podem perceber muitas incongruências e muita imprecisão acerca de suas bases. Um dos elementos mais presentes nas discussões e nos desentendimentos, e que merece especial atenção, relaciona-se intrinsecamente com a concepção de escola organizada em ciclos: a progressão continuada. Frequentemente, os ciclos são colocados como sinônimo de progressão continuada, ou pior, de promoção automática. Em primeiro lugar, escola organizada em ciclos não é o mesmo que progressão continuada e, em segundo, não tem nenhuma relação com a promoção automática. A confusão quanto a esse entendimento pode ter nascido junto com a LDBEN que, em seu artigo 32, parágrafo 2º, diz: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (Brasil 1996). A redação desse parágrafo da lei pode levar a entendimentos diversos quanto à organização da escola e, principalmente, quanto à avaliação a ser desenvolvida.

A lei faculta aos sistemas de ensino se organizarem em ciclos ou séries e diz que “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada”, o que nos leva a pensar que a expressão “progressão continuada”, empregada naquele parágrafo da LDBEN, pode não ter sido adequada, pois remete o leitor a uma compreensão errônea do que, de fato, é a progressão continuada, uma vez que a organização da

escolaridade em séries, que tem em seu bojo a possibilidade de retenção de alunos ao final do ano letivo, dificilmente abarcará a progressão continuada. Para a escola seriada, o aluno que não adquirir os conhecimentos necessários em determinado conteúdo deve ficar retido na série em que se encontra e, caso seja encaminhado para a série seguinte sem o referido conhecimento adquirido, é improvável que tenha chance de aprendê-lo, pois cada série é vista como um degrau que se deve avançar passo a passo; o que ficou para trás ocupa um nível inferior, e se o aluno subiu um degrau é porque já adquiriu os conhecimentos básicos para o degrau seguinte. Além do mais, no regime seriado, costuma-se dividir o trabalho pedagógico conforme as próprias séries e cada professor se responsabiliza por sua turma, por sua sala de aula. Não há como haver progressão continuada por essa perspectiva. Portanto, a expressão utilizada pela LDBEN pode ser facilmente confundida com “promoção automática”, uma organização escolar que não reprova, na qual os alunos seguem de série em série, ou de ano em ano, independentemente de suas aprendizagens.

Outra possibilidade de confusão reside no fato de que, no momento da implantação da escola em ciclos, a principal discussão se ancore nas questões relacionadas à não reprovação, ou à não retenção, como muitos documentos de Secretarias de Educação preferem chamar. Infelizmente o poder da reprovação ainda respira fortemente nas salas de aula e sua supressão é fator de repulsa. Ainda há quem acredite que sua existência é que impõe seriedade ao trabalho escolar e que é ela que faz com que os estudantes aprendam.

Freitas (2003) analisa de maneira bastante sensata e didática as lógicas da escola, da avaliação, das políticas públicas e dos ciclos, e sinaliza que a escola organizada em ciclos precisa ser encarada pela perspectiva da mobilização e da tomada de consciência acerca dos

empecilhos que atrapalham as aprendizagens dos alunos, fruto de uma estrutura social injusta. Para o autor, há diferença entre ciclos e progressão continuada, porque se trata de “duas formulações que são correntemente chamadas de ‘ciclos’, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo” (*ibidem*, p. 9).

O autor tem razão quando diz que ciclos e progressão continuada são questões diferentes, porém é um equívoco rebaixar a progressão continuada a uma situação “instrumental” que se destina “a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.)” (*ibidem*); outro engano é dispor o ciclo e a progressão continuada como dois extremos que não se cruzam. Ele diz que a “progressão continuada é herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas” (*ibidem*, p. 72). Parece-nos que pode ser assim entendida quando considerada sinônimo de promoção automática.

A progressão continuada é descrita, ainda pelo mesmo autor, como alternativa de ajuste quanto ao número de reprovações em prol da economia: “alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva” (*ibidem*, p. 73). Ao contrário, a progressão continuada visa evitar a exclusão, inclusive aquela que ocorre na própria escola, quando os alunos vão passando de ano a ano sem aprender, e deve ser vista contrapondo-se ao modelo de avaliação convencional que espera o domínio de um conteúdo por todos ao mesmo tempo, impedindo aquele aluno que não apresente esse determinado domínio de seguir em seus estudos. A progressão continuada pressupõe pensar em possibilidades de promover as aprendizagens em uma escola que empenha esforços para que, de fato, os alunos aprendam por meio de uma organização do trabalho pedagógico consistente e em equipe.

A progressão continuada é um pressuposto para o sucesso da escola estruturada em ciclos, pois, ao se reorganizar, deixando de elencar o ensino em séries dispostas em anos letivos baseados no ano civil, passa-se a acreditar que possa ser estruturado sem a fragmentação anual, o que significa viabilizar a todos uma flexibilização temporal e não apenas uma extensão do tempo escolar, mas um tempo escolar fluido que atenda às diversas necessidades de aprendizagens que estão presentes em qualquer organização escolar. Assim, para que essas necessidades de aprendizagens sejam consideradas, respeitadas e saciadas, faz-se necessário que a escola não apenas permita ao aluno permanecer em seu interior durante um tempo maior, mas que lhe ofereça todas as possibilidades para que os avanços ocorram e para que haja verdadeiramente uma progressão contínua de suas aprendizagens. Nesse caso, todos os alunos são levados em conta, tanto aqueles que têm avanços rápidos, que aprendem com mais facilidade, quanto os que demandam maior atenção.

Este é um dos maiores benefícios da progressão continuada: olhar para cada aluno, cada situação, cada necessidade de aprendizagem sem deixar ninguém de lado. É acreditar e trabalhar para que todos avancem. Refiro-me, então, a uma progressão continuada das aprendizagens, que precisa funcionar de maneira equânime para todos na escola e durante todo o processo, não ficando, pois, restrita a uma ação isolada ao fim de um ano, apenas para dizer que o aluno seguiu em sua trajetória escolar. De que adiantariam os ciclos se os alunos apenas existissem dentro deles e não lhes fossem garantidas estratégias didáticas, pedagógicas e curriculares – entre as quais se inserem as avaliativas, obviamente – que não lhes favorecessem aprendizagens contínuas e progressivas? Há que haver nos ciclos uma progressão continuada das aprendizagens; caso contrário, estamos lidando com um ensino seriado sem reprovação, portanto, com promoção automática.

Quero ainda chamar a atenção para o fato de que desfazer essa confusão não é uma tarefa tão simples. Para Mainardes (2007, p. 69), “(...) os ciclos foram também recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, indicado na nova LDBEN”.

Apesar desse entendimento estereotipado da progressão continuada, os argumentos desses autores acerca da organização da escolaridade em ciclos apontam para a possibilidade de uma escola mais emancipadora. Contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo de mobilização e tomada de consciência dos reais impedimentos que são gerados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização, o que viabiliza a exploração do homem pelo homem (Freitas 2003, p. 88).

Assim, a escola em ciclos aparece em oposição ao sistema seriado e tem sido utilizada para transmitir a ideia de que os alunos podem aprender continuamente, durante dois, três ou mais anos, sem interrupções (reprovações) desnecessárias (Mainardes 2007, p. 72).

Esse talvez seja o ponto-chave para uma compreensão clara do que seja a progressão continuada na organização da escolaridade em ciclos, pois ciclos e progressão continuada são temas diferentes que se imbricam, se inter-relacionam e são interdependentes. Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” ou “sistema” e passar a ser vista como objetivo da escola, como situação esperada do trabalho docente, como condição precípua dos avanços dos alunos.

Isso significa considerar duas questões importantes. A primeira refere-se aos equívocos e desentendimentos relacionados ao que vem a ser a progressão continuada, pois não pode ser utilizada como sinônimo

de ciclos ou como um tipo de organização não seriada. Ao contrário, precisa ser compreendida como situação preponderante e natural dentro dos trabalhos realizados em escolas que se pretendem organizadas em ciclos. A segunda questão é que não basta implantá-la como uma determinação institucional, não basta que os documentos oficiais definam sua implementação, pois sua efetivação requer participação de todos os envolvidos no processo educativo, que sejam reestruturados o tempo e o espaço da escola, a avaliação, o currículo, as metodologias, a gestão da escola, a formação dos professores, e que se garantam condições estruturais. Refiro-me a todo o arcabouço que envolve o plano pedagógico (condições físicas, pedagógicas, de recursos humanos etc.). E reafirmo: é substancial que se deixe de encarar a progressão continuada como outra forma de organizar a escola e se passe a considerá-la como objetivo e fator característico dos ciclos. Villas Boas (2010, p. 63) também analisa a progressão continuada como “aliada” da escola em ciclos: “Na escola não seriada, espera-se que cada estudante progrida sempre, isto é, avance em suas aprendizagens e não fique esperando a sua turma para passar às atividades seguintes”. A autora defende que é preciso pensar em outra escola, não essa que conhecemos bem, mas uma escola com outra configuração “para atender os estudantes que têm outras expectativas” (*ibidem*, p. 64), e diz o que, de fato, é desejável nessa “outra escola”: nosso desejo hoje é que todos os estudantes entrem na escola, nela permaneçam o tempo previsto, tendo aprendido tudo o que for necessário para o prosseguimento dos estudos. As palavras “aprovação”, “reprovação”, “retenção” e “evasão” não nos interessam. A única palavra desejável é “aprendizagem” (*ibidem*, p. 62).

Assim sendo, percebe-se que há uma relação *sine qua non* entre organização da escolaridade em ciclos e progressão continuada. Essa relação pode ser manifestada em um dos principais argumentos utilizados pelos estudiosos que se dedicam aos ciclos e é vista como

fundante para a mudança de escola seriada para escola em ciclos: a redefinição do tempo e do espaço na escola.

A adoção da organização da escolaridade em ciclos requer, portanto, mudança nas formas como se pensa e se realiza a avaliação no sentido de torná-la um processo democrático, dialógico, qualitativo, processual e incluyente. Entendo também que redefinir tempo na escola significa, portanto, admitir que os ciclos não são apenas períodos mais extensos da escolaridade, tampouco redefinir os espaços significa alterar a padronização das filas individuais em sala de aula. A reorganização espacial se estrutura a partir do sentido que se dá a cada tipo de uso que se faz dos espaços da escola nas atividades realizadas, e reorganizar o tempo é, acima de tudo, reconhecer, respeitar e administrar a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos.

Referências bibliográficas

- BRASIL (1994). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.
- _____ (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. Brasília.
- _____ (2000). Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a n. 28/00 e Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a n. 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- FERNANDES, C. de O. (2009). *Escolaridade em ciclos: Desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: WAK.
- FREITAS, L.C. de (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.

- JACOMINI, M.A. (2009). “Educar sem reprovar: Desafios de uma escola para todos”. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 3, set./dez. São Paulo.
- MAINARDES, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- PERRENOUD, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.
- STREMEL, S. e MAINARDES, J. (2011). “A organização da escolaridade em ciclos: Aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais”. *Acta Scientiarum. Education*, v. 33, n. 2, jul.-dez., pp. 227-238.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (2010). *Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas: Papirus.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO E TEMPO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

Edileuza Fernandes da Silva

Rosana César de Arruda Fernandes

A discussão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola parte de dois pressupostos. O primeiro, de que o trabalho pedagógico requer a instituição da cultura da colaboração, tendo a participação como premissa, isso porque não há como concebê-lo numa perspectiva formativa e reflexiva de forma individual e solitária. O segundo, de que a organização do trabalho pedagógico da escola em geral, no espaço e no tempo da coordenação pedagógica, impacta o trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelos professores e estudantes, evidenciando uma relação indissociável entre ambos.

A perspectiva de coordenação por nós assumida é de que esta é o espaço e o tempo primordiais de organização do trabalho pedagógico da escola em geral e da sala de aula, especificamente; de planejamento curricular e de avaliação educacional; de formação continuada e de discussão, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. Nessa visão, o trabalho realizado nesse espaço e nesse tempo se pauta na reflexão da prática sem desprezo aos procedimentos, na

ação coletiva e emancipadora, cujo foco está no processo que leva à construção de trabalho colaborativo, constituindo-se como espaço-tempo de possibilidades e de liderança pedagógica democrática. A ação dos coordenadores é reflexiva e impulsionadora, propositiva e de ação solidária. É a concepção de coordenação almejada por professores que buscam o desenvolvimento da escola e da educação de qualidade social (Fernandes 2012).

O trabalho organizado na coordenação pedagógica como espaço coletivo comporta dois significados, segundo Villas Boas (2002, p. 203): “(...) o primeiro se refere ao trabalho realizado pela escola como um todo, e em sentido restrito resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula, convencional e em outros espaços”. Esses significados ampliam a compreensão do trabalho pedagógico como organização pertencente aos professores e aos estudantes, caracterizando-o como construção coletiva que fortalece a indissolubilidade entre quem pensa, quem planeja e quem realiza o trabalho.

Embora a coordenação pedagógica seja um espaço valorizado e reconhecido pelos professores para sua organização individual, o trabalho pedagógico ainda é visto como algo pertencente ao professor e exclui os estudantes da corresponsabilidade por ele. Ao adotar essa postura, assume-se a ideia de professor como único responsável pela organização do trabalho pedagógico e, segundo Villas Boas (2002), ao excluir o aluno do planejamento dessa organização, corrobora-se a formação sem qualidade social do cidadão e trabalhador, que poderá ter dificuldades para inserir-se criticamente na sociedade.

Assim, a participação dos estudantes no processo de concepção e organização do trabalho escolar é fundamental e pode efetivar-se na

elaboração, na implementação e na avaliação do projeto político-pedagógico, documento que organiza e sistematiza o trabalho pedagógico da escola.

Por meio do projeto político-pedagógico, todo o planejamento das atividades é sistematizado, propiciando inclusive acompanhamento e avaliação das mesmas. Assim, a escola organizada coletivamente pensa e concretiza um trabalho que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes e de participação da comunidade. O projeto político-pedagógico é também o instrumento que sinaliza novos caminhos e possibilidades para que o professor invista em sua formação nos espaços da própria escola, dinamizando-os e significando-os na coordenação pedagógica. Reforça-se, assim, a relação dialética entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica (Silva 2007).

Entretanto, a existência por si só do espaço e do tempo de coordenação pedagógica não garante a constituição do coletivo de professores e a colaboração entre os pares, com vistas à organização do trabalho pedagógico. Essa possibilidade se concretiza por meio de propostas e objetivos comuns do grupo, com a elaboração, a implementação e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola, de forma participativa, pela responsabilização de todos na construção do trabalho coletivo e solidário.

A pesquisa realizada em 2004 e 2005 por Silva (2007) sobre a coordenação pedagógica como espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal e em processo de formação,[\[6\]](#) revelou como esses profissionais veem o espaço e o tempo da coordenação pedagógica:

- Espaço para estudos e reflexões entre o coletivo.
- Troca de informações e experiências para um planejamento interdisciplinar mais rico e resolução de dúvidas e problemas da sala de aula.
- Momento de articular os saberes, de socializar o trabalho, de avaliar, buscar, pesquisar.
- Vai além do planejamento da prática docente, das atividades didáticas para a sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico e das relações deste com a comunidade e a sociedade (*ibidem*, pp. 140-141).

As representações dos professores apontam para a coordenação pedagógica de caráter interdisciplinar voltada para o planejamento e a dinamização do projeto político-pedagógico da escola, o compartilhamento de experiências, a reflexão sobre a prática pedagógica. Essas, entre outras ações, visam ao alcance dos objetivos e metas estabelecidos coletivamente pela comunidade escolar em seu projeto pedagógico.

A garantia de espaço e tempo de coordenação pedagógica pelos sistemas de ensino e sua adequada utilização nas perspectivas expressas pelos depoimentos acima contribuem para superar a fragmentação do trabalho pedagógico, as práticas repetitivas e a alienação dos profissionais em relação ao processo de trabalho, recuperando seu sentido essencialmente coletivo, em um contexto em que os docentes são influenciados pelos valores, concepções, saberes e fazeres uns dos

outros. O espaço e o tempo da coordenação pedagógica constituem uma possibilidade ímpar de organização do trabalho pedagógico coletivo, visando à educação como compromisso de todos os envolvidos, com foco no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

É uma via de mão única, por onde caminham lado a lado o espaço e o tempo de coordenação pedagógica e a organização do trabalho pedagógico coletivo, fomentadores da cultura de colaboração em que os profissionais da escola têm autoridade para decidir inclusive sua forma de organização, sem perder de vista a qualidade social da educação que assegura as aprendizagens de todos os estudantes. Garantir esse espaço e tempo de coordenação pedagógica representa um avanço por ser uma das condições para o desenvolvimento profissional docente na escola básica. Na coordenação pedagógica do professor, a discussão sobre o trabalho coletivo, as reuniões pedagógicas e administrativas, o envolvimento com a formação continuada, entre outras ações, favorecem esse avanço.

A existência de uma estrutura de coordenação pedagógica concebida como trabalho pedagógico coletivo, mesmo sendo diferenciada em cada sistema escolar, fomenta a interação entre os pares, possibilitando à equipe de direção, em conjunto com os coordenadores e orientadores educacionais, o planejamento coletivo e o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores. Esse planejamento coletivo é fundamental para que todos se organizem tanto na realização de atividades individuais, quanto na participação em atividades coletivas. Essa organização gera discussões em torno de diferentes opiniões e ações, o que fomenta um ambiente escolar participativo que se constitui como princípio de gestão democrática, proporcionando importantes momentos de reflexão crítica, enriquecidos pela diversidade de experiências profissionais de todos os envolvidos no

cotidiano escolar. A coordenação pedagógica, para ser valorizada e mantida na estrutura de trabalho do professor, passa primordialmente por essa reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes, objetivo maior da instituição escolar.

Para que o coletivo materialize suas intenções e ideias, a definição de princípios e objetivos é imprescindível à realização do trabalho que, como afirma Fusari (1993, p. 70), “(...) não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham ponto de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”. Esses princípios e objetivos são sistematizados no projeto político-pedagógico da escola, organizador do trabalho processual, intencional e assumido por todos. Nessa perspectiva de trabalho, as práticas pedagógicas que não dão certo, assim como as dúvidas, não ficam veladas; ao contrário, vêm à tona com vistas à busca de alternativas conjuntas e, sendo assim, promovem mudanças que podem encaminhar-se para a inovação dos processos educativos.

A articulação do espaço e do tempo da coordenação pedagógica nas escolas de educação básica, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, traz alguns desafios e também muitas possibilidades. Para Placco e Souza (2008, p. 28), “(...) contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade”. Assim, o acolhimento de todos na construção coletiva do projeto político-pedagógico requer uma liderança pedagógica exercida especialmente pelo coordenador pedagógico.

Pesquisa realizada por Fernandes (2007) com coordenadoras e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas

do Distrito Federal analisou o trabalho docente, a coordenação pedagógica e o papel do coordenador pedagógico. A coordenadora de uma escola pesquisada caracterizou a atuação do coordenador como: a) coordenador burocrático – contribui apenas com atividades burocráticas da função (fichas, relatórios, agendas); b) tarefeiro – voltado apenas para a confecção de materiais; c) coordenador responsável pelas aprendizagens de todos os estudantes. Este último procura dar ênfase a todas as dimensões da ação coordenadora, que envolve o administrativo, o político, o pedagógico, entre outras, caracterizando-o como articulador do trabalho pedagógico coletivo.

Embora a função do coordenador seja definida externamente (pela legislação e pelas normas das redes de ensino), há um movimento instituinte no interior das escolas no sentido de definição coletiva e processual de suas funções. Dessa forma, o instituído e o instituinte se articulam (Castoriadis 1995). O instituído representa o que está posto e definido por normas, regras, valores que unificam as ações no ambiente escolar e estruturam a organização do trabalho pedagógico. O instituinte convive com o instituído, dando-lhe sentido, e está na base da discussão coletiva e na redefinição de normas e valores considerando a realidade escolar.

O papel do coordenador pedagógico da educação básica é o de articular essas dimensões da gestão, buscando a inovação por meio de ações instituintes, com ênfase na organização do trabalho pedagógico coletivo, nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa perspectiva, o coordenador reúne condições favoráveis à constituição do trabalho pedagógico, articulando os projetos a serem desenvolvidos no contexto escolar (Fernandes 2010). Podemos destacar também que a coordenação pedagógica é valorizada porque se constitui como espaço e tempo primordiais de formação, em que os professores são atores ativos

no processo formativo, assim como fortalece a articulação entre teoria e prática. A função do coordenador pedagógico é fundamental nesse contexto de possibilidades e realizações.

A ação efetiva do coordenador pedagógico no sentido da mobilização de cada ator (em particular) e da equipe escolar (em geral) na perspectiva da superação do fracasso escolar só é possível se as ações individuais são decorrentes de um projeto construído coletivamente, se estão ancoradas no acolhimento, na disponibilidade e no comprometimento pessoal e do grupo e, sobretudo, se são valorizadas, apoiadas e viabilizadas pela direção da escola. (Bruno e Abreu 2006, p. 105)

Outras funções são definidas no interior das escolas, com vistas a essa articulação pedagógica local, mas nem sempre voltadas para o eixo aglutinador do grupo, que deve ser o projeto político-pedagógico, como documento que sistematiza as expectativas pessoais e coletivas dos profissionais da escola. A função do coordenador pedagógico como articulador do trabalho coletivo é imprescindível para auxiliar os professores a refletirem sobre sua própria prática. Orsolon (2006, p. 23) afirma que essa função,

além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

A atitude de investigação da realidade representa importante mecanismo para impulsionar o trabalho pedagógico coletivo. O coordenador, como articulador desse trabalho, consegue movimentar o grupo no sentido de fortalecer o compromisso de todos com o projeto da escola. Essa função de articulação pressupõe o envolvimento do

coordenador nas atividades com os professores, nos projetos coletivos, nos conselhos de classe, no planejamento das aulas e da avaliação da aprendizagem, no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, entre outras atividades.

Destacamos ainda que compete aos coordenadores pedagógicos, em conjunto com a equipe de direção, a elaboração do plano de ação da coordenação pedagógica, caracterizando a ação coordenadora como trabalho conjunto entre eles próprios, e não somente como acompanhamento dos professores. Esse plano de ação elaborado com base no projeto político-pedagógico da escola possibilita aos coordenadores articularem o trabalho pedagógico coletivo com qualidade. A ausência do plano de ação pode deixar o grupo à deriva no emaranhado de funções, tarefas e demandas que a sociedade atual tem reservado à escola. A função do coordenador pedagógico como articulador do trabalho pedagógico coletivo é primordial e requer envolvimento e compromisso de todos. Dessa forma, passa-se a ideia de que coordenar é responsabilidade de todos. Na visão de Silva (2004, p. 124),

funcionar muito bem ou muito mal depende do contexto; bem, porque, sendo a coordenação um espaço coletivo de discussão, é também responsabilidade de todos os envolvidos na valorização e utilização desse espaço, como definidor dos rumos da escola; para isso necessário se faz um projeto político-pedagógico construído e vivenciado por todos os participantes do processo educativo da escola. Muito mal, porque um trabalho com a dimensão e complexidade da coordenação pedagógica requer a figura de um articulador, que tenha liderança e respeitabilidade junto ao grupo, e muitas vezes um trabalho que fica sob a responsabilidade de todos acaba sendo de ninguém.

Portanto, a coordenação pedagógica, como espaço e tempo primordial de articulação do trabalho pedagógico coletivo, ou seja, de

formação continuada, de reflexão sobre as práticas pedagógicas e práticas avaliativas e de elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico e outros, requer o envolvimento de todos os responsáveis pela escola. A articulação desse trabalho pelo coordenador, em conjunto com a equipe da direção, contribui para instaurar um processo de tomada de consciência dos problemas e questões que emergem no contexto escolar e de organização de meios para solucioná-los, num movimento ininterrupto de ação-reflexão-ação, constituindo-se, assim, desafio à escola como um todo.

Referências bibliográficas

- BRUNO, E.B.G. e ABREU, L.C. de (2006). “O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar”. In: ALMEIDA, L.R. de e PLACCO, V.M.N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola.
- CASTORIADIS, C. (1995). *A instituição imaginária da sociedade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FERNANDES, R.C. de A. (2007). “Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: Uma teia tecida por professoras e coordenadoras”. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.
- _____. (2010). “Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: Avanços e tensões”. In: VEIGA, I.P.A. e SILVA, E.F. da (orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!*. Campinas: Papirus.
- _____. (2012). “Coordenação de curso de graduação: Das políticas públicas à gestão educacional”. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- FUSARI, J.C. (1993). “A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar”. *Revista Ideias*, n. 16. São Paulo: FDE, pp. 60-77.
- ORSOLON, L.A.M. (2006). “O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola”. In: ALMEIDA, L.R. de e PLACCO, V.M.N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- PLACCO, V.M.N. de S. e SOUZA, V.L.T. de (2008). “Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo”. In: ALMEIDA, L.R. de e PLACCO, V.M.N. de S. (orgs.). *O*

coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola.

SILVA, E.F. da (2004). “Curso de pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do DF e suas implicações na prática pedagógica”. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

_____. (2007). “A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: O que temos e o que queremos”. In: VEIGA, I.P.A (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

VILLAS BOAS, B.M. de F. (2002). “Bases pedagógicas do trabalho escolar I”. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, mód. I, v. 1. Brasília: FE/UnB.

AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: PROVINHA BRASIL

Elisângela T. Gomes Dias

Considerações iniciais

É com a justificativa de que cabe ao Estado garantir qualidade ao ensino, com vistas à eficiência e à equidade, que a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de controle da regulação central e como condição necessária da autonomia dos estados e municípios.

Nesse contexto, a implantação de avaliações educacionais em larga escala em vários países é uma política que tem avançado nos últimos anos, em todos os níveis e modalidades de ensino. No Brasil, temos no momento: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que em 2005 foi reorganizado e passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc);[\[7\]](#) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja); e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, foram

instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[8] e a Provinha Brasil, instrumento que avalia o nível de alfabetização das crianças no segundo ano de escolaridade. Recentemente, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)[9] foi incorporada ao Saeb.

A respeito desses exames, o que se pode observar é que seus diferentes instrumentos coexistem sem dialogar; por isso, não temos no Brasil um sistema integrado de avaliação. Além disso, há pouca articulação dos resultados das avaliações externas com a avaliação das aprendizagens e a avaliação institucional, o que indica que o alto custo financeiro gerado pela aplicação de testes em larga escala precisa ser mais bem aproveitado. A falta de conhecimento desse nível de avaliação, pela maioria dos profissionais que estão nas instituições educacionais, o pouco espaço para discussões comprometidas com a melhoria do processo avaliativo e, principalmente, a forma como as avaliações externas são construídas e seus resultados disseminados contribuem para esse quadro.

Nesse cenário, interessa-nos analisar no presente texto a Provinha Brasil, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) para avaliar o nível de alfabetização das crianças no segundo ano de escolarização. Entre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade desse exame, tem-se que é um instrumento de autoavaliação para que os gestores e os professores acompanhem a evolução da qualidade da alfabetização.

Estruturalmente, o texto está organizado em quatro partes. Na primeira, discute-se a política de Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil. Em seguida, são analisadas as concepções; na terceira

parte, as matrizes de referência da Provinha Brasil e as orientações para interpretação e utilização dos resultados. Por fim, são tecidas algumas reflexões e proposições finais.

Política de Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil

A Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil (PB), instituída por meio da portaria normativa n. 10, de 26 de abril de 2007, é uma das três ações[\[10\]](#) destinadas ao ensino fundamental no PDE e que não estava prevista no primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010). A PB foi elaborada pelo Inep, em conjunto com a SEB e com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC.

Entre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade desse instrumento de avaliação, tem-se que é um exame de autoavaliação para que os gestores e os professores possam acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização, uma vez que o Saeb não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização. A finalidade é prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Provinha Brasil diferencia-se das demais avaliações porque seus resultados não são utilizados na composição do Ideb e tem a possibilidade de dar respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores das instituições educacionais, corroborando a perspectiva de ser uma

avaliação diagnóstica – um instrumento pedagógico (Brasil 2011a). Por isso, o Inep disponibiliza anualmente duas versões dos testes da PB: uma para ser aplicada no início do ano letivo e a outra, no término do segundo ano de escolarização, a fim de identificar os níveis de desempenho das crianças no momento inicial de seu processo de escolarização e não somente na conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental. A orientação é que os testes sejam aplicados e corrigidos pelos professores das escolas. Desse modo, a aplicação em períodos distintos possibilitará aos professores e gestores a realização de um diagnóstico mais preciso e em tempo real, pois permite que o coletivo da escola identifique o que foi agregado em relação às habilidades avaliadas no período, na medida em que a PB fornece parâmetros de comparação entre os resultados dos mesmos estudantes/escolas.

Tem-se, assim, a perspectiva de que as informações produzidas pela Provinha Brasil ajudem as instituições educacionais na elaboração e (re)orientação de planejamentos e ações que visem à melhoria da qualidade da alfabetização, o que incide no desenvolvimento do currículo e no projeto pedagógico da escola como um todo.

Além disso, espera-se que possam ser definidas metas pedagógicas e administrativas pelas secretarias de educação que resultem na implementação de ações concretas e sistemáticas para auxiliar as escolas e os professores, em vez de responsabilizá-los pelo fracasso. Entre essas ações está o investimento na formação continuada dos professores e nas demais condições que o trabalho docente requer: melhor remuneração, adequada infraestrutura das escolas, diminuição do número de estudantes por sala, entre outras.

A concepção de avaliação formativa orientou o processo de elaboração dessa política de avaliação desde o início. A professora

Gladys Rocha (informação verbal), da equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais, responsável pela coordenação geral para elaboração da primeira versão do teste lançado em 2008, esclarece que a preocupação de todo o grupo, desde o processo inicial de elaboração, era que a PB estivesse “a serviço do professor” e que seus dados pudessem ser “apropriados pela escola”, e não fossem utilizados para ranquear instituições educacionais ou rotular as crianças. Por isso,

as decisões foram tomadas em colegiado, o processo foi democrático. A Provinha Brasil já nasceu em outra perspectiva, bem diferente das outras avaliações. (...) Todo o processo foi muito coerente. O Ceale assumiu a coordenação geral, mas houve muita interlocução.

Dessa forma, acreditamos que a influência das universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC foi determinante para que a Provinha Brasil tivesse esse formato.

Foi também em 2008 que o Inep iniciou o processo de elaboração da Provinha Brasil de Matemática no mesmo modelo e formato da Provinha Brasil de Leitura, em parceria com a SEB e com as quatro universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, na área de matemática. [11] No entanto, com as mudanças na direção do Inep, esse trabalho foi suspenso e somente em agosto de 2011 foi disponibilizado o primeiro teste. A parceria também não se limitou à elaboração e à validação dos itens que compõem a prova, mas contemplou todo o processo de definição e elaboração das concepções da avaliação, construção da matriz de referência, acompanhamento da aplicação piloto (pré-teste),

análise pedagógica dos itens pré-testados e elaboração da escala de proficiência (Marques *et al.* 2011).

A Provinha Brasil, por ser uma avaliação externa disponibilizada pelo governo federal, ao mesmo tempo em que contribui para que os professores e gestores conheçam o desempenho das crianças em relação às habilidades avaliadas, também indica o que precisa ser ensinado. Isso não significa que a PB defina todos os conteúdos ou metodologias de ensino, até porque está limitada por uma matriz de referência. Por isso, creditar a um exame externo a garantia da alfabetização das crianças aos oito anos de idade é uma visão simplista e equivocada.

Distinta de uma matriz de ensino (currículo prescrito), a matriz de referência de uma avaliação externa avalia o conteúdo considerado por um grupo de especialistas como básico e essencial para ser ensinado e aprendido em um determinado período, além de avaliar somente o que é possível ser medido por meio de testes padronizados. O currículo é mais abrangente, pois define os objetivos a serem alcançados e traz um conjunto de conteúdos que serão ensinados ao longo de uma etapa de ensino, entre outros aspectos.

A matriz de referência da Provinha Brasil, assim como a das demais avaliações externas, não inclui todos os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Apenas indica algumas habilidades que precisam ser garantidas no processo de alfabetização. Sua importância está na legitimidade e na transparência dadas ao processo de avaliação em larga escala. Assim, poderá servir como uma referência para o trabalho do professor, na medida em que os eixos e as habilidades/capacidades avaliadas podem dar informações importantes para ajudar a orientar o trabalho ou (re)planejar as ações voltadas para a

garantia da alfabetização. Daí a importância de analisarmos quais as concepções que orientam esse exame.

A concepção da Provinha Brasil: Alfabetizar e letrar

O pressuposto fundamental da Provinha Brasil é que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis, conceito que configurou nas últimas décadas uma “mudança de paradigma na alfabetização”. O processo de alfabetização é

entendido como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Já o letramento refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. (Brasil 2011a, p. 17)

Esses conceitos foram construídos com base nos estudos de Magda Soares, embora nos documentos da Provinha Brasil não haja nenhuma referência a esse fato. Essa autora traçou a história da palavra letramento, originada do termo inglês *literacy* e introduzida em nossa língua em meados da década de 1980. Para ela, “(...) letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares 1998, p. 18). Portanto, o letramento é considerado um fenômeno de cunho social, resultado da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e a escrever, e denota estado ou condição que um indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de grafia. Assim, ter-se

apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o estudante com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. A diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas (sabe que sons as letras representam), por isso é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuária da leitura e da escrita na vida social. As pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressar por escrito. Letrado é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

A partir da concepção subjacente da Provinha Brasil, é possível apreendermos que é necessário considerar prioritário o desenvolvimento de ações que assegurem às crianças o direito de aprender a língua escrita, pois essa aquisição lhes dará acesso ao conhecimento, mas de forma que considere simultaneamente a alfabetização e o letramento. A exigência agora é que o indivíduo seja letrado. Não basta que a criança saiba decifrar códigos de leitura e escrita; é preciso torná-la capaz de compreender o significado desses códigos. Ser letrado significa saber ouvir, falar, ler e escrever, para usar em situações de participação social. Significa saber interpretar, elaborar conhecimentos novos, desenvolver a capacidade de interpretar textos orais e escritos, levantar os conhecimentos prévios, expressar ideias, pensamentos e sentimentos, utilizando linguagem adequada a cada situação. Além disso:

As concepções que embasam a Provinha Brasil consideram que as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento não se desenvolvem apenas nos dois primeiros anos da educação formal, mas continuamente, durante toda a educação básica. No entanto, acredita-se que, se os problemas forem identificados e sanados ainda no início da vida escolar da criança, as chances de uma aprendizagem efetiva serão potencializadas. (Brasil 2011a, p. 8)

O processo de alfabetização é, portanto, concebido em sua dimensão social, o que pressupõe a existência de um conjunto de atividades e exigências sociais envolvendo a língua escrita e seu uso, que deve ocorrer em todo o processo de escolarização em um movimento de ampliação gradativa, não se limitando a um período fixo.

Compreendemos que, para alfabetizar letrando, é necessário haver um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação. Por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz, entre tantas outras exigências. Assim, a escrita passa a ter função social. Nessa etapa, a criança precisa de auxílio para entender as exigências das variações da escrita, de acordo com o gênero do texto, o leitor potencial, os objetivos do autor e vários outros quesitos. Por isso, é importante que as crianças possam conviver com diferentes manifestações da leitura e da escrita na sociedade e não apenas vivenciar uma relação com a língua por meio do mero processo de decodificação.

Essa concepção também fundamenta a Provinha Brasil de Matemática. Alfabetização matemática é definida nos documentos como “o processo de organização das vivências que a criança traz de suas atividades pré-escolares, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos articulados que potencialize sua atuação na vida cidadã” (Brasil 2011b, p. 9). Esse conceito é introduzido a fim de

chamar a atenção dos professores para que o ensino de matemática possa ser significativo para as crianças, desenvolvendo o pensamento lógico e autônomo por meio da problematização e do questionamento e não um processo de aprendizagem mecânico, pautado na memorização. Já o letramento matemático, de acordo com Marques *et al.* (2011, p. 6), é “a capacidade do indivíduo em mobilizar seus conhecimentos matemáticos em diferentes situações, através de análises e julgamentos fundamentados que possibilitem responder tais demandas como cidadão ativo e participante”.

É, pois, na forma como o trabalho precisa ser organizado e desenvolvido que reside a concepção de letramento também na área de matemática, o que faz com que a alfabetização seja entendida como o início de um processo mais amplo que inclui a construção de saberes mais elaborados. Assim, a leitura e a escrita do código linguístico e do código matemático precisam ser compreendidas como práticas sociais contextualizadas.

Em suma, o que é importante destacarmos é a intenção de que a Provinha Brasil seja entendida como um instrumento avaliativo que, somado a outras práticas utilizadas em sala de aula, permita aos profissionais da escola uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização. Espera-se com ele o aperfeiçoamento e a reorganização das práticas pedagógicas e das políticas voltadas para a alfabetização e para o letramento, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças (Brasil 2010, p. 8). Desse modo, é importante conhecer o que a Provinha Brasil avalia e quais as orientações para interpretação e utilização dos resultados.

As matrizes de referência da Provinha Brasil e as orientações para interpretação e utilização dos resultados

Como a Provinha Brasil é um instrumento padronizado, apresenta limitações de diferentes ordens (questões de múltipla escolha, duração, extensão da prova, entre outras) que impossibilitam avaliar todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, as habilidades definidas para avaliar a leitura, a escrita e também os níveis de alfabetização na área de matemática “são aquelas que podem dar informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito dessa avaliação” (Brasil 2011a, p. 9). Tais habilidades, chamadas de descritores, compõem uma matriz que serve como referência para a elaboração dos testes.

De acordo com as informações do *Guia de correção e interpretação de resultados* (Brasil 2011a), a construção da matriz de referência da Provinha Brasil de Leitura foi estruturada tomando como base, principalmente, o documento “Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)”. As habilidades foram organizadas em cinco eixos fundamentais: 1) apropriação do sistema de escrita (que diz respeito à apropriação do sistema alfabético de escrita); 2) leitura (capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentidos); 3) escrita (codificação e uso social: escrita de palavras e textos com significados); 4) compreensão e valorização da cultura escrita (conhecimento e valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, ação que permeia todo o processo de alfabetização e letramento, por isso não é tratada separadamente na matriz); 5)

verbalização (produção verbal em contextos sociais, formais e informais). O último eixo, embora não seja incluído no teste, compõe a matriz por sua importância no trabalho pedagógico, o que reforça a necessidade de uso de outros procedimentos para avaliar a alfabetização das crianças.

A matriz de referência da Provinha Brasil de Matemática também está organizada em eixos, que levam em conta os principais blocos de conteúdos trabalhados na escola, conforme orientações do Parâmetro Curricular Nacional de Matemática. São quatro eixos: 1) Números e operações; 2) Geometria; 3) Grandezas e medidas; 4) Tratamento da informação (Brasil 2011b).

Os testes de leitura e matemática da Provinha Brasil, assim como em outros instrumentos padronizados, produzem uma medida quantitativa que precisa ser compreendida de forma qualitativa. Cada teste tem atualmente 20 questões, que são de múltipla escolha e contêm quatro opções de resposta. O diferencial da Provinha Brasil em relação a outras avaliações externas está na metodologia de aplicação: há questões totalmente lidas pelo aplicador, parcialmente lidas pelo aplicador e outras lidas pelas crianças, individualmente. As questões são organizadas das mais fáceis para as mais difíceis, conforme caracterização feita na fase do pré-teste^[12] e, de modo geral, estão adequadamente escritas e ilustradas, entre outros aspectos observados.

O professor tem condições de aplicar, corrigir e interpretar os resultados do teste porque a Provinha Brasil usa o modelo estatístico de um parâmetro da Teoria de Resposta ao Item (TRI), conhecido como modelo de Rasch. Nesse modelo, todos os itens possuem o mesmo parâmetro de discriminação. O objetivo central da TRI, como bem diz seu nome, é o item e não todo o teste. Um item mede determinado

conhecimento e a proficiência de um estudante não depende dos itens a ele apresentados. A TRI relaciona a probabilidade de um estudante apresentar determinada resposta a um item com sua proficiência e considerando as características (parâmetros) do item. O modelo logístico parte do princípio de que, quanto maior a proficiência da criança, maior sua probabilidade de acertos, construto acumulativo (Andrade 2010). Assim, a correção e a interpretação das respostas das crianças às 20 questões contidas em cada teste da Provinha Brasil são feitas mediante o registro de seus acertos. A média da turma é calculada somando o número de acertos de todos os estudantes e dividindo o resultado pelo total de crianças que fizeram o teste. Portanto, as respostas são interpretadas estabelecendo-se uma correspondência entre o total de acertos e os níveis de desempenho descritos no *Guia de correção e interpretação de resultados*, definidos com base na análise da dificuldade das habilidades aferidas em cada teste; por isso, essa relação varia de um teste para outro. Dependendo do total de acertos, o professor classifica o nível de desempenho da criança no teste, que varia de 1 a 5, sendo que, quanto maior o número de acertos, maior o nível. Desse modo, os níveis 1 e 2 indicam desempenho abaixo do esperado para a série/ano, o nível 3 representa o desempenho desejado para o Teste 1 e o nível 4, para o Teste 2. O nível 5, portanto, sinaliza que a criança desenvolveu plenamente todas as habilidades avaliadas.

Cabe ressaltar ainda que a interpretação das respostas das crianças não é feita com base no erro ou no acerto de uma questão isolada, pois o acerto ou o erro de uma única resposta é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa maneira, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno (Brasil 2011b, p. 14). Isso significa que não há necessidade de o professor identificar qual descritor da matriz de referência da Provinha Brasil está sendo avaliado em cada questão, no que discordamos. De acordo com a

metodologia utilizada, o necessário é identificar o nível que a turma ou um determinado grupo de crianças alcançou, procurando compreender a natureza das respostas apresentadas por elas para planejar ou (re)planejar seu trabalho. A propósito, outro diferencial da Provinha Brasil é a preocupação não apenas em descrever o que indica cada nível, mas também sugerir atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula. Além disso, é importante destacarmos que cada um dos níveis apresenta novas habilidades que englobam as do nível anterior, em uma escala crescente que vai do nível 1 ao nível 5.

O nível de alfabetização de cada estudante pode ser utilizado principalmente pelos professores por meio da associação dos resultados de desempenho a novas investigações sobre o perfil individual da criança, considerando o modo como ela aprende e as condições concretas de sua aprendizagem (dados fisiológicos, psicológicos, socioeconômicos e culturais). Evidencia-se, assim, a postura investigativa do professor como elemento central nesse tipo de avaliação: o importante é compreender como a criança pensa sobre a escrita ou o que acha que a escrita representa; como está elaborando os conceitos matemáticos; o que consegue realizar sozinha ou com a ajuda de alguém mais experiente. Para tanto, avaliamos que a metodologia de aplicação precisa ser revista, bem como os testes utilizados.

A partir do nível médio de alfabetização das turmas, espera-se que o coletivo da escola estabeleça metas pedagógicas, o que consideramos ser possível pela prática permanente de avaliação do trabalho escolar, tradicionalmente chamada de avaliação institucional.

O nível médio de alfabetização de várias escolas pode ser utilizado principalmente pela gerência do conjunto de unidades escolares, em nível central e intermediário, que poderá estabelecer metas pedagógicas

para a rede, investir na formação de professores, revisar a proposta curricular, entre outras ações.

Compreendemos que os níveis da Provinha Brasil são apenas indicadores das habilidades avaliadas que precisam integrar-se aos demais objetivos traçados pelo sistema educacional, pela escola e pelos professores com vistas à alfabetização das crianças. Esses níveis não podem ser tomados como critérios de excelência e “padrões mínimos” a serem alcançados, mesmo que se defina um determinado nível como o desejável (em relação à PB, o nível 3 é considerado satisfatório, mas a meta estabelecida pelo MEC é o nível 4, conforme já explicitado).

Com base em Bondioli (2004), entendemos que a definição de padrão é comprometedora por várias razões:

- a) Os padrões podem estar relacionados a diversos aspectos da realidade na qual são aplicados, como gestão, organização, infraestrutura, formação profissional, entre outros. Assim, os resultados de um exame como a Provinha Brasil precisam ser cotejados com outros indicadores que, em seu conjunto, indicariam a qualidade da alfabetização das crianças.
- b) Nem todos os aspectos que qualificam o trabalho de uma escola com crianças em período de alfabetização podem ser padronizados. Dessa forma, o estabelecimento de um nível a ser alcançado nos testes da Provinha Brasil pode fazer com que os aspectos avaliados recebam maior ênfase no currículo das escolas, acarretando estreitamento curricular.

- c) Os padrões podem produzir um efeito de nivelamento, trazendo repercussões principalmente para a organização do trabalho do professor.
- d) Os padrões podem ser expressos de maneira genérica, o que não garante que a “qualidade” pretendida seja mantida com o passar do tempo.

Portanto, compreendemos que a Provinha Brasil pode servir como um indicador da qualidade da alfabetização caso seus resultados sejam interpretados no interior da escola e cotejados com outros indicadores de qualidade, estabelecidos de forma negociada e compartilhada. Nos cadernos de *Reflexões sobre a prática* (Brasil 2008), a orientação é que a PB possibilite aos profissionais da escola investigarem e compreenderem o processo de alfabetização das crianças pela análise coletiva de seus resultados, o que levará à tomada de decisões quanto ao trabalho que será desenvolvido durante o ano letivo. Além disso, após essa análise e a discussão coletiva, recomenda-se que a escola

- avalie a distribuição dos conteúdos e das capacidades da alfabetização e letramento no ano, e ao longo dos anos subsequentes, determinando quais deles irá privilegiar;
- compartilhe essas metas com as famílias de seus alunos, para acolher sugestões e, por meio desse diálogo, favorecer o interesse da família pelo aprendizado do aluno e oferecer subsídios para o acompanhamento da aprendizagem;
- compartilhe esses objetivos com os próprios alunos, para que sempre saibam o que deles é esperado e para que possam, assim, monitorar seu processo de aprendizagem;

- utilize os resultados da avaliação como material para a formação continuada de alfabetizadores. (Brasil 2008, pp. 7-8)

É possível observar o esforço dos profissionais envolvidos na elaboração de todo o material que acompanha a Provinha Brasil para que ela não sirva para classificar as crianças ou ranquear escolas e redes de ensino. A ênfase é posta no trabalho coletivo, por isso a orientação de analisar os resultados dos testes em grupo e individualmente, envolvendo as crianças e, inclusive, seus pais ou responsáveis, para planejar ou replanejar ações, na sala de aula e na escola, a fim de modificar estratégias e procedimentos de ensino que não atenderem às necessidades dos estudantes ou que não se mostrarem adequados. Todavia, como nenhuma avaliação é neutra, há também a intenção de que a PB seja indutora do que deve ser ensinado, e até mesmo priorizado, o que pode, na prática, configurar um reducionismo curricular. Por isso, mais importante que saber, por meio de um teste padronizado, se as crianças estão sendo alfabetizadas até os oito anos de idade, é realizar a avaliação do trabalho pedagógico de toda a escola, a ser feita por ela própria.

Considerações finais

A Provinha Brasil foi elaborada segundo uma lógica diferente das demais políticas de avaliação, na intenção de servir como diagnóstico da alfabetização a serviço dos professores e gestores. Entretanto, para cumprir seu propósito, precisa ser inserida em uma cultura avaliativa que dê ênfase à conquista das aprendizagens por estudantes e

professores e despreze atitudes classificatórias. Ademais, mesmo as políticas de avaliação externa repletas de “boas intenções” apresentam efeitos colaterais que podem ser mais danosos que benéficos, pois são dependentes da forma como são conduzidas, entendidas e utilizadas por gestores e professores.

Consideramos que as avaliações externas podem contribuir tanto para a gestão do ensino como para o avanço do trabalho da escola, desde que não sejam reduzidas à dimensão de instrução e medida e que abranjam todos os atores envolvidos no processo educacional. Se educação é direito público e subjetivo de todos, avaliar e ser avaliado também é direito de todos.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, D. (2010). “A Teoria da Resposta ao Item”. *Avalia em Ação*, n. 3. São Paulo, pp. 26-27.
- BONDIOLI, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: A qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- BRASIL (2007). Portaria normativa n. 10 de 24/4/2007– Provinha Brasil. Brasília.
- _____. (2008). *Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática*. Brasília: MEC/Inep.
- _____. (2010). *Provinha Brasil: Caderno do professor/aplicador-I. Orientações gerais, teste 2*. Brasília: MEC/Inep.
- _____. (2011a). *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados – Leitura, teste 1*. Brasília: MEC/Inep.
- _____. (2011b). *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados – Matemática, teste 1*. Brasília: MEC/Inep.
- MARQUES, E. de M.R. *et al.* (2011). “Provinha Brasil de Matemática: Primeiras considerações sobre a aplicação piloto”. Abave, VI Reunião Anual, Fortaleza. *Anais*

eletrônicos... Fortaleza: Abave. [Disponível na internet: <http://www.abave.org.br/>, acesso em 31/10.]

SOARES, M.B. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

AVALIAÇÃO INFORMAL NA ESCOLA: ENCORAJANDO ATITUDES SOCIAIS E EDUCACIONAIS DESEJÁVEIS

Benigna Villas Boas

Leôncio (nome fictício), menino de quase 11 anos de idade, antes do início das aulas, viu a mochila de um colega sobre um banco no pátio da escola, sem ninguém por perto. Abriu-a, retirou dois cartuchos de jogo e os colocou dentro de um de seus bolsos. Mais tarde, foi chamado à direção da escola porque o dono da mochila deu falta dos cartuchos e fez a reclamação. Primeiramente, o menino negou que tivesse pego os objetos. Suspeitando o que poderia ter acontecido, a coordenadora pedagógica da escola solicitou a Leôncio que fosse a sua sala de aula verificar em sua mochila se ele não havia “guardado” por engano os cartuchos do colega. Disse-lhe ainda que somente eles dois estavam sabendo do ocorrido, que seu colega ficaria muito feliz de receber os cartuchos de volta e não iria saber que ele os havia guardado. Leôncio retornou com a mochila, retirou de dentro dela os cartuchos e os entregou à coordenadora pedagógica, que se sentou com o garoto e conversou com ele sobre o significado e as consequências daquele ato. Em outro momento, os pais do estudante foram chamados à escola para se inteirarem da situação e para que eles e a escola pudessem agir a fim

de evitar episódios semelhantes. Esse fato foi relatado pela mãe do Leôncio.

A coordenadora pedagógica poderia ter agido de outra maneira, ameaçando, punindo e constrangendo o estudante. Em situações desse tipo, é comum serem aplicadas advertências e suspensão de aulas. Em vez de chamar o estudante em sua sala e conversar reservadamente com ele, deixando clara sua intenção, poderia ter ido à sala de aula para resolver o caso diante da turma, publicamente, com a justificativa de isso servir de exemplo para os outros estudantes de como não se deve agir na escola. Contudo, esse caminho não seria educativo.

Em lugar de pedir ao estudante que ele mesmo fosse verificar se havia “guardado” em sua mochila os cartuchos, ela poderia ter feito isso, invadindo sua privacidade como forma de punição. A mãe do Leôncio disse ter recebido orientação para ela e o pai conversarem com ele sobre os motivos que o levaram a cometer o ato, sem usar ameaças nem punição. A mãe afirmou ter ouvido da coordenadora: “É uma situação delicada que precisa ser tratada com delicadeza e cuidado”.

Esse é um exemplo de avaliação informal ocorrida *na* escola. Frisamos isso porque o estudante não é avaliado somente em sala de aula, por seus professores, mas todo o tempo que permanece na escola, em todos os ambientes e por todos os que com ele interagem, inclusive seus colegas. No evento aqui relatado, Leôncio envolveu-se em uma situação de avaliação logo ao entrar na escola, antes mesmo de chegar à sala de aula. Não foi uma atividade avaliativa planejada por um de seus professores. Observa-se que é uma avaliação diferente da que se vivencia em sala de aula e Leôncio não sabia que aquele fato fazia parte do processo avaliativo. Esteban (2003, p. 35) concebe a avaliação como

um processo tecido coletivamente não apenas na sala de aula, mas também

na sala de professores, no pátio, no refeitório, nos banheiros, nos corredores, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na escola para realizarem, juntos, um trabalho que visa à ampliação permanente dos conhecimentos.

Leôncio foi alvo de avaliação no pátio da escola. Com propriedade, a autora afirma que a avaliação é “tecida coletivamente”, isto é, compartilhada por muitos sujeitos, entre eles os estudantes. Essa tessitura é constante na escola. Por esse motivo, a avaliação não é um ato meramente técnico e isolado do trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula. Além disso, tem repercussões na vida escolar e na trajetória pessoal do estudante. O que as pessoas que com ele interagem pensam sobre ele e a forma de elas expressarem suas percepções, publicamente ou reservadamente, influenciam sua formação e ações futuras.

Nem sempre a escola se dá conta de que os estudantes estão continuamente passando por algum tipo de avaliação que traz consequências, dentro e fora da sala de aula. A avaliação informal contribui grandemente para a construção desse processo. É diferente da formal, em que são adotados procedimentos perceptíveis e previamente conhecidos pelos avaliadores e pelos avaliados, como provas e outras atividades anunciadas pelos professores. Ocorre desde a entrada do estudante na escola, por meio de sua interação com todos os que nela atuam e até mesmo com seus colegas. A maneira de ser ele recepcionado no portão da escola por meio dos cumprimentos e gestos a ele dirigidos pelo porteiro e comentários sobre sua forma de apresentar-

se já compõem a avaliação informal. Não tem nota, mas pode influenciar as notas que receberá. Freitas *et al.* (2009, p. 27) argumentam que essa é a parte mais dramática da avaliação porque possibilita a formação de juízos sobre a pessoa do estudante. Esses juízos costumam permanecer inalterados enquanto o estudante frequenta a escola. Várias pesquisas têm revelado essa face da avaliação, que se interessa mais pela pessoa do estudante do que por suas aprendizagens. Ressaltam-se seu comportamento, suas atitudes e sua maneira de agir, tirando de foco o que já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender.

No caso do Leôncio, a avaliação informal aconteceu na esfera escolar. Situações desse tipo podem ter repercussão na avaliação conduzida em sala de aula porque todas as informações circulam pela escola, que tende a tratar os estudantes segundo a imagem que vai construindo sobre eles, em todos os momentos e espaços. Freitas *et al.* (*ibidem*, p. 28) alertam que assim “começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso”. Por esse motivo e pelo fato de a avaliação informal nem sempre ser prevista, isto é, acontecer segundo as circunstâncias, todos os profissionais da escola precisam enfrentá-la com ética e respeito aos estudantes. Quando nos referimos a todos os profissionais da escola, queremos incluir todos os que com eles interagem, como porteiros, pessoal de limpeza, de alimentação e de serviços gerais. Tudo o que acontece na escola compõe o processo de aprendizagens.

Um fato surpreendeu-me há alguns anos. Fui convidada a promover uma discussão sobre avaliação formativa com todo o corpo docente, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, equipe gestora e todos os outros profissionais de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental. Como o grupo não era grande, formamos um círculo e

conversamos sobre o papel de cada um deles no processo avaliativo das crianças, dando destaque para a avaliação informal, tendo em vista a presença dos profissionais de limpeza, alimentação e da secretaria. Chamou-me a atenção a participação ativa e o interesse pelo tema manifestados por esses profissionais. É um exemplo a ser seguido.

Sugerimos à diretora da escola que programasse encontros com os pais para discutir com eles o mesmo tema, para que escola e família praticassem a avaliação informal de maneira encorajadora, abandonando rótulos, ameaças e comparações. Em situações familiares, encontramos com frequência o hábito de as crianças serem comparadas quando são salientadas suas fragilidades e qualidades. Isso geralmente é feito a partir dos resultados do processo avaliativo conduzido pela escola. Vê-se, então, que a avaliação realizada pela escola cumpre também o importante papel de orientar a educação praticada em casa. O diálogo com os pais se torna produtivo quando a escola e a família usam a mesma linguagem.

Não podemos deixar de mencionar que, da mesma forma, os pais/responsáveis costumam ser alvo da avaliação informal. No ato da matrícula, comentários sobre eles começam a circular pela escola. Já ouvimos os seguintes: “(...) é aquele que foi matriculado pelo avô, que veio bêbado”; “A mãe do (...) veio à escola com a blusa pelo avesso”; “(...) também, filha de quem é” (a professora devolvia provas corrigidas, anunciando as notas e fazendo comentários oralmente). Em outra situação, ouvimos uma professora dizer para uma menina do 3º ano do ensino fundamental no início da aula, quando passava de carteira em carteira “fiscalizando” quem havia feito o dever de casa: “Sua mãe não fica em casa nem no fim de semana para ajudá-la a fazer os deveres?”. Esse comentário foi feito em voz alta e todos os estudantes o

ouviram. Ficamos imaginando como estaria se sentindo a garota ouvindo tal apreciação sobre sua mãe.

Os juízos de valor sobre os pais/responsáveis feitos pela escola podem atingir seus filhos e transmitir-lhes imagem negativa ou positiva, dificultando ou favorecendo as relações entre eles. Comentários sobre sua participação nas atividades da escola devem ser acompanhados de muito cuidado. Informações obtidas por vários meios não podem ser compartilhadas nem ser objeto de brincadeiras e chacotas em reuniões. A escola ganha credibilidade perante os estudantes quando estes percebem seus pais/responsáveis sendo alvo de tratamento respeitoso.

Lembremo-nos de que a avaliação informal é complementar à formal. Não é necessariamente negativa. Quando bem compreendida e bem utilizada, pode ser de grande valia no processo avaliativo. Estamos abordando neste texto a que é praticada *na* escola, isto é, fora da sala de aula. Precisamos acostumar nosso olhar a identificar os aspectos positivos da vivência escolar de nossos estudantes para que saibamos tirar proveito de tudo o que eles nos revelam a cada momento. Atitudes sutis podem ajudar-nos a compreender como eles estão se desenvolvendo e aprendendo.

E por falar em avaliação informal *na* escola, não podemos nos esquecer do conselho de classe, instância avaliativa da escola, momento privilegiado de encontro de professores, estudantes e representantes da equipe gestora e da coordenação pedagógica. Em algumas situações, os pais são convidados a participar. Pode inserir-se na lógica da avaliação classificatória (centrada em notas, aprovação e reprovação) ou na lógica da avaliação formativa. A avaliação informal está fortemente presente nos encontros do conselho de classe, manifestando-se de maneira diferente segundo a função avaliativa adotada. Pela função

classificatória, de modo geral, são apresentados comentários sobre a pessoa do estudante que não conduzem a encaminhamentos para o avanço de suas aprendizagens. Um estudante da 5ª série (designação usada quando foi realizada a pesquisa) do ensino fundamental manifestou seu entendimento sobre o objetivo desse conselho: “Serve para tentar disciplinar os alunos, discutir como os alunos se comportam, para saber das notas. Os professores ficam sabendo do comportamento, se o aluno está bem nas matérias, se o aluno merece destaque ou não” (Villas Boas 2010, p. 93).

Pelo depoimento acima, depreende-se que os estudantes “sabem das coisas”, isto é, constroem sua compreensão dos propósitos das atividades escolares. Não é necessário que lhes digam para que serve o conselho de classe; pelo que dele resulta, eles formulam seu entendimento. Essa é uma das aprendizagens oferecidas pela escola.

Já a função formativa da avaliação requer lógica diferente para o funcionamento do conselho de classe. Os professores apresentam informações sobre o que cada estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu e propõem os meios necessários para a conquista das aprendizagens por todos. Como o conselho é um momento de avaliação diagnóstica das atividades escolares e não um colegiado controlador, como resultado de cada reunião são registrados os encaminhamentos, que constituirão o ponto de partida da reunião seguinte. Dessa forma, se mantém um encadeamento das decisões, das ações e de seu alcance.

Não é o caso de se utilizar o tempo do conselho de classe com comentários desairosos sobre a pessoa do estudante porque isso não leva a lugar nenhum. Pelo contrário, pode conduzir à criação de clima hostil, deselegante e desrespeitoso, voltado para constrangimentos, rótulos e atritos. A avaliação formativa, ao ocupar-se com as

aprendizagens, requer que o conselho de classe seja um momento de análise das produções de cada estudante, de modo que resulte em informações úteis para o avanço de suas aprendizagens. Assim conduzido, é recomendável a presença dos estudantes, porque acaba sendo um momento de ricas aprendizagens, pondo em destaque o trabalho coletivo, ético e comprometido com o sucesso de todos. Nesse tipo de conselho não cabe a competição nos vários formatos que ela vem adquirindo na escola: estudantes-destaque, estudante nota dez, ranqueamentos, exposição da nota adquirida pela escola no Ideb etc.

Ao concluirmos este texto, propomos aos leitores a seguinte reflexão: algumas escolas têm em seu calendário um dia destinado às reuniões do conselho de classe. Nesse dia, os estudantes são dispensados das aulas. Comparecem à escola somente as pessoas que compõem esse conselho. Qual o significado dessa atitude da escola? Convido os leitores a perguntarem aos estudantes de uma escola que assim procede como eles percebem esse fato.

Referências bibliográficas

- ESTEBAN, M.T. (2003). “Ser professora: Avaliar e ser avaliada”. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, L.C. de et al. (2009). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (2010). *Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas: Papirus.

PAIS/RESPONSÁVEIS: PARTICIPAÇÃO NECESSÁRIA!

Rose Meire da Silva e Oliveira

Discorrer acerca da participação da família na vida escolar dos estudantes talvez pareça trivial; entretanto, refletir acerca das percepções e dos significados que os pais/responsáveis atribuem à avaliação das aprendizagens dos filhos é revelador se considerarmos que a organização do trabalho escolar e pedagógico compreende, entre outros aspectos, clareza de estratégias avaliativas adotadas pela escola, isto é, por todos os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo.

Pesquisa por mim realizada em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, intitulada “Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: Percepções e significados” (Oliveira 2011), revelou que informações significativas para que a família possa compreender o processo avaliativo das aprendizagens dos estudantes não são discutidas e/ou esclarecidas pela escola com os pais. É importante que estes possam ter clareza sobre em que consiste, para que serve e como é realizada a avaliação, quem deve avaliar e ser avaliado, sobre o uso dos resultados, sobre como chegarão a ter conhecimento de tais resultados, como seus filhos se sentem ao serem avaliados, como eles próprios se sentem diante da avaliação praticada e o que podem sugerir para a

reorganização do processo avaliativo. Todas essas questões trazem à tona a efetividade da participação e do envolvimento da família no contexto escolar.

Os diferentes momentos e recursos da avaliação institucional, entendida como processo destinado a analisar o desenvolvimento de todo o trabalho escolar e a oferecer encaminhamentos para sua melhoria, tendo como referência o projeto político-pedagógico, deve contar com ampla participação (estudantes, pais, professores, equipe gestora, coordenação pedagógica e os servidores que contribuem para que todas as atividades ocorram). Trata-se de uma avaliação estratégica porque se vale de todas as informações produzidas pela escola (advindas da que ocorre em sala de aula e da oferecida pelos testes padronizados, como Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil e outros, em nível estadual e local). Esse é o processo de apropriação da escola por seus atores (Freitas *et al.* 2009), podendo ser de grande valia para que os pais/responsáveis compreendam como seus filhos são avaliados e como cada professor e toda a instituição organizam o trabalho que desenvolvem. Isso lhes proporcionará sentimento de pertencimento à instituição de ensino e de valorização de seus saberes, desejos e expectativas atinentes ao desempenho dos estudantes.

Embora a gestora da escola onde a pesquisa foi realizada tenha envolvido os pais/responsáveis por meio do conselho escolar, na organização e realização do “Dia da Família” e em outras atividades e eventos promovidos pela instituição, não foi percebida a criação de ocasiões de diálogo por meio de espaços/tempos variados para ouvir os problemas enfrentados pelas famílias que estivessem impedindo ou dificultando sua participação na vida escolar dos filhos/estudantes. Ações concretas conjuntas podem contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a família.

Torna-se necessário combater veementemente toda forma de pseudoparticipação, como, por exemplo, apenas enviar comunicados aos pais/responsáveis ou simplesmente promover encontros para apresentar-lhes projetos e ações sem que tenham sido envolvidos nos respectivos processos de construção. Malavasi (2009, p. 183) afirma que, num processo de democratização institucional,

para os gestores o desafio é ainda maior, pois democratizar a gestão pode implicar maior demanda de trabalho e menor controle sobre os processos escolares; para os pais pode representar uma mudança nas relações mantidas com a escola, e para os professores pode significar uma nova conduta acerca da organização de seu trabalho. E para a escola como um todo, tal iniciativa pode demandar uma nova forma de se construir enquanto instituição educativa.

Mecanismos sutis de exclusão e/ou de marginalização dos pais/responsáveis no processo educativo dos filhos/estudantes podem conduzir à negação da escola como espaço educativo. Sua ausência nessa instituição pode significar que eles não a percebem como lugar de acolhimento, que valoriza e leva em conta sua participação.

A participação dos pais/responsáveis na construção do projeto político-pedagógico e no processo de avaliação institucional lhes dá oportunidade legítima de serem ouvidos em suas singularidades, de exporem seus valores familiares e de entenderem as intencionalidades dos discursos presentes no dia a dia da escola. Esse processo confere clareza às práticas avaliativas que resultam em melhoria do processo educativo.

A importância da participação da família é evidenciada pelos depoimentos de alguns dos pais de estudantes que, à época da pesquisa,

cursavam o 3º ano do ensino fundamental, do Bloco Inicial de Alfabetização, em uma escola pública da periferia do Distrito Federal:

A gente não tem acesso, não conhecemos. É apenas mandado o bilhetinho, dizendo que foi feito isto ou aquilo. Mas eu não conheço, não sei se tenho o direito de chegar aqui e dizer: diretora, coordenadora ou vice-diretora, eu gostaria de ter acesso ao projeto político-pedagógico da escola. Eu não sei se podemos ter acesso a isso (...).

O relato acima expressa insegurança quanto à possibilidade de envolvimento no trabalho escolar. Percebe-se que, quem assim se manifestou, tem condições de oferecer contribuição. É comum ouvirmos pais/responsáveis dizerem que recebem “bilhetinho” da escola, uma prática autoritária porque não permite o encontro “olho no olho” para o compartilhamento de ideias. O autor do depoimento sabe da existência do projeto político-pedagógico, mas o desconhece, o que significa que não contribuiu para sua construção. Ouvir de um pai que não sabe se pode ter acesso a esse projeto revela que a escola tende a manter os responsáveis pelo estudante fora de seus muros.

Eu vejo que, de um modo geral, a escola está um tanto quanto distante. É necessário que se crie um espaço melhor e se intensifique essa questão da participação dos pais. Até para que a gente possa ter mais liberdade no ambiente escolar e possa acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aluno (...). Entra na questão da conscientização dos pais, entendeu? Quando o pai está presente na escola e ele participa do ambiente escolar, ele vai passar a entender melhor como é avaliada a aprendizagem do filho e vai até sugerir melhor e criar situações para esse aprendizado. O importante é começar de alguma forma, marcar um dia na semana...

Eu acho que os pais deveriam falar, ter mais conversa, antes de entregar as provas, as atividades avaliativas.

Eu mesmo sou um que não sei sobre essa avaliação. Eu acho que é muito importante saber, porque a gente fica atualizada e se faltasse alguma coisa, a gente poderia corrigir o que está faltando para o filho aprender.

Os depoimentos acima apontam o interesse dos pais/responsáveis pelo acompanhamento do trabalho escolar. Contar com essa disponibilidade só enriquece a ação de toda a instituição e a de cada sala de aula.

Esses relatos sinalizam a necessidade de compreender que a escola se fortalece com base no coletivo, na ação consciente e organizada de cada sujeito social e de todo o grupo que a compõe. É fundamental para a organização do trabalho escolar que os pais e estudantes, bem como os professores, equipe gestora e pedagógica[13] discutam e compreendam a importância do envolvimento de cada um na definição de tomada de decisões e, juntos, sintam-se aliados e corresponsáveis pelo processo de construção do conhecimento pelos estudantes, validando, assim, a função social e educativa que a escola tanto almeja.

Desse modo, as práticas avaliativas que potencializam mudanças sociais e primam por processos emancipatórios precisam ser discutidas com os pais/responsáveis para que eles as compreendam, as apoiem e se unam a seus filhos. Somente assim poderemos construir o processo avaliativo comprometido com as aprendizagens de todos os estudantes.

Nesse sentido, algumas estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para maior engajamento da família na ação educativa dos estudantes, tais como:[14] orientar como os pais/responsáveis podem auxiliar seus filhos na realização das atividades extraclasse, como os deveres de casa, sem repassar-lhes o trabalho que cabe ao professor; adotar formas e canais de comunicação eficientes para acesso à família,

sempre com vistas à conquista das aprendizagens por todos os estudantes; conhecer o perfil dos pais para melhor aproveitamento de seu tempo livre e de suas habilidades/competências junto à escola; encontrar formas de participação do responsável pelo aluno no conselho de classe; envolver a comunidade escolar na tomada de decisões concernentes ao trabalho escolar para busca de soluções efetivas; estabelecer relação de confiança e clima de cooperação mútua entre professores e família; promover maior aproximação com os pais/responsáveis em situação de vulnerabilidade social e que enfrentam dificuldades para estar na escola por questões de horários de trabalho pouco flexíveis, falta de recursos, preocupações com questões de sobrevivência, percepção de baixa competência para tratar de assuntos relacionados à escola e/ou memórias negativas relacionadas com sua própria experiência com a escola; explicitar para os pais/responsáveis a política educacional adotada pelo sistema de ensino, para melhor compreensão da organização escolar e suas implicações pedagógicas.

A adoção de estratégias adequadas estreita a parceria família-escola e fortalece a organização do trabalho pedagógico, rompendo com a ideia de participação dos pais em reuniões bimestrais somente para ciência dos resultados das aprendizagens obtidos pelos filhos/estudantes, como relatado pelos pais na pesquisa por mim conduzida: “O problema das reuniões de pais é que somente é dado o resultado dos filhos. É dito como está o comportamento dele, onde ele tem que melhorar e acabou”; “Eu acho que os pais deveriam falar, ter mais conversa, participar mais nas reuniões”; “A reunião de pais deveria ser um espaço para os pais avaliarem o trabalho da escola (...)”.

Observa-se ser muito lúcida a última afirmação. Quem a fez sabe que a escola deve avaliar o próprio trabalho e que essas reuniões constituem um dos momentos preciosos para isso. Envolver os

pais/responsáveis no processo de avaliação do trabalho escolar significa valorizá-los e contar com uma contribuição inestimável. Este é um dos requisitos da escola democrática.

Os pais/responsáveis têm o direito e o dever de se inserirem na organização/reorganização do trabalho escolar, como partícipes do processo educativo dos filhos.

Torna-se, portanto, necessário que o discurso da participação efetiva da família se transforme em ação firmada pelo projeto político-pedagógico, com vistas à transparência das ações e à ampliação das reflexões por todo o coletivo. Com isso, será possível construir a lógica avaliativa comprometida com a emancipação dos sujeitos que interagem cotidianamente no ambiente escolar.

Referências bibliográficas

- FREITAS, L.C. de *et al.* (2009). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.
- MALAVASI, M.M.S. (2009). “Avaliação institucional e gestão da escola: A participação das famílias potencializando uma educação de qualidade”. In: SORDI, M.R.L. de e SOUZA, E. da S. (orgs.). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: A rede municipal de Campinas como espaço da aprendizagem*. Campinas: Millennium.
- OLIVEIRA, R.M. da S. e. (2011). “Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: Percepções e significados”. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de Educação/UnB.

O QUE A ESCOLA PODE FAZER COM OS RESULTADOS DOS TESTES EXTERNOS?

Claudia de O. Fernandes

Para responder a essa pergunta, é preciso considerar algumas questões que, mais do que respostas, trarão novas indagações. Apresentarei neste texto pelo menos três delas que me parecem importantes para o debate da escola e na escola sobre a avaliação externa.

A primeira: é preciso situar algumas dimensões da avaliação escolar e suas diferentes finalidades.

Quando pensamos em avaliação escolar, ou seja, avaliação na escola, temos duas dimensões importantes e referentes a ela: a avaliação institucional e a avaliação das aprendizagens. Quando pensamos no sistema escolar, e não somente na escola, temos a terceira dimensão, a da avaliação externa, cujo nome já denota que não é uma avaliação *da* escola, mas *sobre* a escola, preposição que fará toda a diferença na argumentação que pretendo tecer no texto.

Pensando nas dimensões avaliativas da escola, a avaliação institucional tem por função acompanhar o trabalho realizado na escola, avaliar os objetivos traçados em seu projeto político-pedagógico, bem

como os planos anuais das escolas, quando existem. Dedicase ao acompanhamento e à avaliação dos trabalhos das equipes, das relações da escola com a comunidade, de questões pedagógicas, mas também de questões administrativas que não deveriam ser descoladas das necessidades pedagógicas. Nessa dimensão, como em todas as outras, a avaliação tem sua relação estreita com o planejamento e o replanejamento das ações previstas. Na avaliação institucional, o protagonismo é do coletivo, da comunidade escolar, envolvendo os profissionais que trabalham na escola, os estudantes, os pais e os responsáveis pelos estudantes.

A segunda dimensão avaliativa está intimamente relacionada ao papel social da escola, ou seja, que é sua função principal: espaço de aprendizagens, de circulação de diferentes culturas. Para que vamos à escola? Para assimilar muitos e diferentes conhecimentos, para aprender a viver em grupo e coletivamente, para ver o mundo que nos cerca com um olhar mais crítico, mais reflexivo. Pois bem, esse papel social que tem a escola está diretamente relacionado à avaliação *das* aprendizagens e *para* as aprendizagens – uma dimensão de avaliação que concorre para que as aprendizagens aconteçam. Se for assim, a avaliação na sala de aula, de acordo com os processos de ensino e aprendizagem, deveria comprometer-se com aquela variedade de saberes e conhecimentos de diferentes culturas que circulam no espaço escolar. Entretanto, nosso modelo de avaliação de aprendizagem foi fortemente influenciado por uma perspectiva de conhecimento que não é construído, mas transmitido por etapas (séries), seguindo um modelo de organização da escolaridade que teve suas bases epistemológicas na modernidade, no modelo iluminista da escola como o lugar da razão, da verdade absoluta, da ciência moderna, de uma única forma de ver o mundo: a visão ocidental.

A organização escolar foi, portanto, planejada de forma homogênea para crianças e jovens que deveriam pensar da mesma maneira, aprender do mesmo jeito. As classes simultâneas, seriadas, de recitação (Hamilton 1992) foram alguns nomes que essa escola, fruto da modernidade, recebeu. A tecnologia avançada da época, que se traduzia em colocar muitas crianças e jovens, agrupados num mesmo salão com um quadro de giz na frente, onde o professor poderia escrever as lições, permanece ainda muito forte em nossas salas de aula. Sendo assim, a avaliação das aprendizagens torna-se avaliação de desempenho, uma medida para examinar o quanto daquele conhecimento dado por etapas foi assimilado pelos estudantes. O planejamento dos professores fica balizado pelos programas e pelas etapas ou séries previamente instituídas no plano curricular. As provas e exames seguem esse planejamento prévio. O tempo para o planejamento das atividades e dos exames torna-se uma variável independente dos processos de aprendizagem. O que os jovens e crianças estão aprendendo, em que tempo, de que forma e com qual interesse fica em segundo plano, ou em nenhum, na maioria das vezes. O que importa é que terá a nota como resultado/coroação dos esforços e o quanto o estudante sabe *recitar* daquilo que lhe foi transmitido.

Esse modelo de avaliação como medida, coerente com a gênese de nossa Escola Moderna, ainda tão forte e incorporado à cultura de nossa escola – considerando a cultura como sendo os ritos, rituais, hábitos, conjunto de valores e crenças que nos formam e que legitimam nossas ações –, ele existe uma vez que o conhecimento é compreendido como neutro, asséptico, linear. No entanto, a aprendizagem está em outra categoria e segue outra lógica. Aprendizagem implica tempo diferenciado, interesses diversos, motivação, heterogeneidade, verdades provisórias, construção, circularidade, razão e emoção. A dinâmica das aprendizagens é plural. Os processos pelos quais os sujeitos aprendem

são infinitos, quase impossíveis de serem captados por instrumentos e procedimentos de avaliação julgados como objetivos e milimetricamente elaborados em suas fórmulas mirabolantes para ter um resultado fidedigno do processo.

Com isso, dizemos que avaliar as aprendizagens é, portanto, impossível? Não! Dizemos que avaliar tem em primeiro lugar um componente subjetivo, posto que é uma leitura orientada dos processos, uma possível leitura e não a única (Hadjji 1994 e 2001). Avaliar as aprendizagens tem o compromisso de ser uma ação que concorra para o sujeito aprender, que seja um acompanhamento dos processos de ensinar e aprender dos professores e estudantes e que permita que os saberes e ainda não saberes dos estudantes (Esteban 1999) sejam os promotores, os guias dos planejamentos docentes.

Alguns autores tomam o termo avaliação formativa para conceituá-la como avaliação das aprendizagens (C. Fernandes 2014a; Fernandes e Freitas 2007; Villas Boas 2004; Perrenoud 1999); outros tentam ressignificar o termo como formativa alternativa (D. Fernandes 2009) ou formativa reguladora (Silva 2012). Outros autores trabalham com avaliação mediadora (Hoffmann 1998) ou investigativa (Esteban 1999). Considerando as devidas diferenças entre os autores e suas perspectivas teóricas, o que temos em comum é a compreensão de que a avaliação não é medida nem sinônimo de exame, portanto, não deveria classificar os estudantes ao longo do processo de aprendizagem, nem excluí-los. Avaliação teria um cunho de formação, de orientadora dos processos e não de verificação de resultados que, distanciada do caminho de aprender, ao final dele resultaria em um produto.

E, finalmente, há ainda a terceira dimensão que é a avaliação do sistema escolar ou do conjunto das escolas de uma rede escolar,

compreendida como avaliação externa, cuja responsabilidade principal é do poder público. Sua finalidade é gerir o sistema, fornecer dados para que possam ser traçadas e planejadas políticas públicas para a educação. Essa dimensão se vem realizando quase que exclusivamente e, com grande ênfase, a partir de testes e exames de larga escala, a fim de verificar a proficiência dos estudantes em dadas áreas do conhecimento. Entretanto, outros instrumentos são importantes para que a avaliação do sistema escolar cumpra sua finalidade: questionários e/ou observações *in loco* para as escolas responderem acerca de seus objetivos planejados em seus projetos político-pedagógicos; também questionários e observações *in loco* nas secretarias de educação sobre suas políticas e metas implementadas, se estão acontecendo, se as verbas estão sendo utilizadas corretamente. Essas ações em conjunto com as análises de indicadores importantes relativos ao fluxo escolar – como evasão, repetência, promoção – compõem o que podemos entender por uma avaliação externa.

Essas três dimensões de avaliação não são isoladas e necessitam estar em regime de permanentes trocas; entretanto, é importante que tenhamos clareza de suas diferentes finalidades.

A segunda questão/resposta que ousaria elencar para problematizar a pergunta que dá título ao texto é relativa ao que entendemos sobre qualidade em educação. A relação entre qualidade e avaliação é muito estreita, visto que é o resultado da avaliação que informa sobre como está o processo de ensino e aprendizagem: as crianças e jovens estão aprendendo? O quê? Como? A escola está cumprindo seu papel? Os professores estão ensinando? Os gestores das secretarias de educação estão fazendo o sistema escolar funcionar de maneira eficaz e eficiente?

Qualidade em educação é termo polissêmico, depende de nossa visão do que seja uma boa educação, que está fortemente atrelada a nossa expectativa sobre qual mundo desejamos a partir de qual projeto educativo. Daí a educação ser uma instituição social importante para as bases de um projeto de nação.

É necessário problematizar a relação, tão em voga em nosso discurso educacional contemporâneo, entre a avaliação e uma educação escolar de maior qualidade, entendendo-se aqui qualidade como aquela que se traduz numa escola que atende a todos em suas diferenças, que cumpre seu papel de ensinar, que não seleciona os melhores, não classifica nem exclui, que atende aos direitos constitucionais.

Em pesquisa realizada por Fernandes e Nazareth (2011), observamos que o conceito de qualidade, polissêmico, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos das escolas, das secretarias de educação, nos meios de comunicação.

Argumentamos que há de se romper com uma cultura-crença da/na avaliação no sentido de que a qualidade da educação se dá a partir de uma perspectiva de avaliação meritocrática/classificatória/excludente. Não descartamos o mérito, mas não o concebemos nesse caso, acompanhado da perspectiva classificatória que tem por finalidade, ao final do processo, excluir aqueles que não obtiveram êxito; êxito este pautado numa classificação. Essa cultura se dá no interior das escolas e fora delas quando, a partir das avaliações externas realizadas pelas redes municipais e/ou estaduais, como exemplo do que vem acontecendo agora, são feitos os famosos *rankings* ou são premiadas escolas e professores. Embora no discurso educacional contemporâneo as avaliações ganhem destaque pelo fato de serem fundamentais para a

garantia da qualidade das escolas, o que vemos são os usos dos resultados das avaliações para outros fins.

Percebemos que a “educação de qualidade”, identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, performance e eficiência, é hegemônica nas mídias de massa, no senso comum. Entretanto, para seguir a linha de argumentação que venho tecendo neste texto, tomaremos o conceito de “qualidade negociada” para fins de análise e como uma alternativa mais coerente com as discussões científicas contemporâneas no campo da educação, e principalmente da avaliação educacional. Ou seja, uma qualidade de natureza negociável, processual, contextual e transformadora (Freitas 2005).

De maneira geral, a ideia de qualidade no contexto das políticas públicas educacionais tem sido tomada de forma não histórica e unívoca ao mesmo tempo, desconsiderando-se do conceito a compreensão de que é historicamente produzido e que é um fenômeno complexo. Compreendemos que a ideia do que seja qualidade para uma escola deve ser formulada, negociada por toda a comunidade escolar. O que é qualidade para uma escola e seus sujeitos pode não ser para outra.

Pensar em escola de qualidade é pensar em um ideal de escola, significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função. Sendo assim, há uma questão que precede: qual deve ser o papel social da escola?

Geralmente, nos discursos contemporâneos, a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação, ou seja, como garantia de qualidade. Dessa maneira, chegamos à terceira questão/resposta: seria a avaliação externa responsável pela qualidade em educação? Como lidar com ela no interior da escola, uma vez que ela não é *da* escola, mas *sobre* a escola, tornando invisíveis os sujeitos que nela

circulam, posto que é de massa, que ignora as subjetividades produzidas em seus espaços de aprendizagem e de cultura, elaborada externamente a ela, por pessoas que não pertencem àquela cultura escolar, que não compactuam dos ritos, rituais, hábitos, crenças e valores?

Para esse debate traremos alguns apontamentos de pesquisas que vêm sendo realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (Gepac) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). O objetivo é proporcionar as vozes dos professores que vêm produzindo conhecimentos outros (Santos 2007a e 2007b) acerca da avaliação externa.

Em primeiro lugar, podemos dizer que, de modo geral, os documentos oficiais, tais como as propostas político-pedagógicas das redes de ensino, concebem em seu discurso pedagógico uma perspectiva de avaliação da aprendizagem formativa, investigativa, processual e continuada, o que não poderia ser diferente. Nenhuma promessa pedagógica seria de uma avaliação excludente, em que jovens e crianças fossem classificados em bons ou ruins, enquadrando-se nas formas da Escola Moderna, a ponto de serem excluídos do sistema ou ficarem à margem dele. Entretanto, essa perspectiva seletiva e classificatória, premiadora no que se refere à avaliação externa de desempenho na rede, se explicita nas portarias e decretos das secretarias de educação que chegam às escolas para serem cumpridos. Mesmo considerando-se que as duas dimensões da avaliação, a da aprendizagem e a externa, tenham funções distintas para a educação escolar e possam chegar a uma série de procedimentos comuns ou complementares no processo de sua reapropriação pelas escolas e professores, partem de matrizes teóricas que não se conciliam, o que tem suscitado muitos questionamentos entre os docentes. Além disso, os professores que convivem em seu cotidiano de trabalho, seja na sala de aula, seja na escola, com as

implicações que a introdução do modelo de avaliação externa vem causando, dada sua forte ênfase na função reguladora do aparato governamental, têm-se defrontado também nos espaços de formação inicial ou continuada com novas propostas metodológicas que ensejam outras práticas avaliativas de caráter mais formativo. Essa dualidade presente em relação à avaliação das aprendizagens tem feito com que os professores passem, no cotidiano das escolas, por conflitos epistemológicos importantes que deveriam servir para profundas reflexões acerca da escola e de seu papel.

O modelo da avaliação externa realizado com base em exames padronizados encontra ressonância no modelo de Escola Moderna tão forte entre nós: um currículo organizado por etapas, materializado – muitas vezes – em apostilas que ajudarão na realização dos testes que se dão regularmente em bimestres ou trimestres, independentemente das aprendizagens realizadas. Os professores *correm* para cumprir os pontos dos programas ou, para atualizar nossa fala, *correm* para cobrir os descritores dos testes. Os descritores que dizem sobre os conteúdos que devem ser *aprendidos* naquele tempo pelos estudantes têm tomado o lugar do currículo, que passa a ser entendido como sinônimo de programação ou lista de conteúdos, lista de descritores.

Em pesquisas de Fernandes (2012 e 2014b), Nazareth (2014), Calzavara (2011) e Oliveira (2015), os professores relatam a incoerência entre os discursos e as práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes. Apontam a redução do currículo aos descritores dos exames; revelam o quanto as questões pedagógicas se transformam em questões técnicas; denunciam questões éticas precárias nas relações pessoais e profissionais no espaço educacional com as políticas de avaliação externa, conjugadas a premiação e bônus dos professores e estudantes.

Em relação à redução do currículo, observamos um maior investimento dos professores nos desempenhos e não nas aprendizagens dos estudantes. Trazemos a fala de duas professoras de escolas municipais distintas, uma professora de 9º ano e outra de 2º ano do ensino fundamental.

A professora do 9º ano diz em entrevista:

Eu tenho que dar de cara a apostila porque... Porque eles vão fazer a prova baseada na apostila. Aí eu preparei toda uma aula, trouxe coisas da internet, coisas que eu trouxe pra eles e não fiz. Isso é muito frustrante, eu gostaria de ter mais autonomia pra fazer esse tipo de coisa. Seria falta de ética para mim não preparar os alunos para fazer a prova, então eu consigo preparar os meus alunos para fazer a prova porque eles têm o direito de fazer a prova com conhecimento para fazê-la.

A redução daquilo que vai ser ensinado está estampada na declaração da professora. Sua frustração por não poder ir além, por não ter autonomia nos interpela sobre a vontade da professora de ser professora e não uma mera aplicadora de testes. O que é ser professor? Qual é o seu papel social?

“Hoje nós estamos treinando para a prova; então, eu não posso ajudar vocês, porque no dia da prova eu não vou poder ajudá-los” – essa fala da professora do 2º ano é portadora de duas questões importantes: uma, preocupante e outra, reveladora de outro conhecimento. A preocupante é que temos tido a prevalência do treino e que esse treino é feito a partir de conhecimentos mínimos, necessários para fazer a prova. Entretanto, ao ser interpelada sobre essa fala para as crianças, a professora responde que, embora não concorde com o teste, ela não poderia deixar que seus alunos não soubessem realizá-lo. O que essa argumentação da professora nos revela e que está invisibilizado? Que

conhecimento outro é esse? Entre as múltiplas possibilidades de análise, uma delas é compreender que, no espaço da sala de aula, nesse espaço de aprendizagem, a autoestima é um fator fundamental para a formação das crianças. A preocupação da professora em não deixar os alunos sem saber realizar o teste é legítima e cumpre outra função para além daquele instrumento de avaliação.

No que se refere à redução das questões pedagógicas a questões puramente técnicas e também à banalização da ética nas relações entre os sujeitos da escola e nas implicações para as aprendizagens, temos observado inúmeras situações conflitantes.

Sobre o assunto, a pesquisa de Oliveira (2015, p. 49) traz alguns depoimentos reveladores:

Estou conseguindo eliminar as avaliações externas da minha avaliação dos alunos, mas *ao* mesmo tempo eu percebo que isso está gerando mais atrito, por exemplo, em relação à direção da escola. Neste bimestre, fui questionada por que não usei a avaliação externa; isso porque são esses valores que são avaliados para saber se a escola está tendo bom desempenho. Um dos quesitos é este, as crianças irem bem nas provas. (Professora de português do 9º ano de uma escola municipal)

A gente sempre ouve uma coisa aqui, uma coisa ali. Tem uma piadinha, tem sempre uma pressão até em tom de cobrança de um ou outro colega porque a gente sabe que matemática e português estão no foco do Ideb. Então, eu, por lecionar matemática, acabo recebendo um puxão de orelhas daqui, um puxão de orelhas dali; uma insinuação daqui, uma insinuação dali. Porque esse prêmio que a gente recebe para melhorar o desempenho acaba modificando um pouco o pensamento das pessoas. (Professor de matemática de uma turma de 8º ano da mesma escola municipal)

As falas/depoimentos revelam, por um lado, as tensões e os conflitos cotidianos gerados na escola, a falta de autonomia do docente

para fazer aquilo que pensa ser o mais correto, o mais justo, bem como a pressão exercida pela política de bonificação atrelada ao desempenho dos estudantes nos testes. Por outro lado, que conhecimentos essas falas revelam? Revelam a vontade de resistir à política dos exames, que deixa os docentes profissionais sem autonomia, sem possibilidade de gerir seu próprio trabalho; a vontade do professor de exercer com ética sua profissão sem que seja desrespeitado nesse exercício e a vontade de fazer com que seus alunos aprendam, apesar dos testes.

Muitas são as possibilidades de se pensar o que a escola pode fazer com os resultados dos testes. As respostas indagadoras aqui apresentadas pretenderam mostrar que, além daquilo que é visível num primeiro momento, há o que fica invisibilizado pela cultura dos exames, pela persistência revelada nas falas de alguns profissionais, pelas boas notas e bons índices em detrimento das aprendizagens, pelas relações fragilizadas no espaço escolar. Outros aspectos poderiam ter sido privilegiados neste texto, mas optamos por esses.

A avaliação externa, tendo uma finalidade muito específica, a de avaliar os sistemas educacionais, com sua forte ênfase nos testes, encontra lugar numa escola marcada por princípios de uma educação moderna, cuja cultura dos exames é central para sua promessa de uma melhor qualidade.

Referências bibliográficas

CALZAVARA, M.T.S. (2011). “As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso”.Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

- ESTEBAN, M.T. (org.) (1999). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FERNANDES, C. de O. (2012). “Uma análise dos instrumentos que conformam as políticas de avaliação implementadas pelas redes municipais de ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro que adotam a organização por ciclos – período 2009-2010”. Relatório técnico, CNPq.
- _____ (org.) (2014a). *Avaliação das aprendizagens e sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2014b). “Um estudo das influências da política de avaliações em larga escala da rede municipal de educação do Rio de Janeiro para a escola do ensino fundamental nos anos iniciais – Ciclo de Alfabetização”. Relatório técnico parcial, CNPq.
- FERNANDES, C. de O. e FREITAS, L.C. de (2007). *Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- FERNANDES, C. de O. e NAZARETH, H.D.G. (2011). “A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala”. *Impulso*, v. 21, n. 51, jan.-jun. Piracicaba, pp. 63-71.
- FERNANDES, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Ed. da Unesp.
- FREITAS, L.C. de (2005). “Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação da escola pública”. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, out. Campinas, pp. 911-933. (Especial)
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Trad. Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Ed.
- _____ (2001). *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- HAMILTON, D. (1992). “Sobre as origens dos termos classe e curriculum”. *Teoria & Educação*, n. 6. Porto Alegre, pp. 33-52.
- HOFFMANN, J. (1998). *Avaliação: Mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. 23ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- NAZARETH, H.D.G. de (2014). “Políticas de avaliação externa na prática escolar: Os efeitos da política educacional em uma sala de aula da rede municipal do Rio de Janeiro”. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, A.A. de. (2015). “A política de avaliação externa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Implicações para as práticas docentes”. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, B. de S. (2007a). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2007b). *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

_____ (2008). *A gramática do tempo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, J.F. (2012). “Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora”. In: SILVA, J.F.; HOFFMAN, J. e ESTEBAN, M.J. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação.

VILLAS BOAS, B.M. de F. (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.

PARTE II – ENTRANDO NA SALA DE AULA

Escolhemos adentrar a sala de aula por meio de uma reflexão sobre os estudantes quietos e calados, que costumam ser rotulados de tímidos ou desinteressados. Esse julgamento apressado e, por vezes, irresponsável, pode deixar à margem estudantes que têm grande contribuição a oferecer. A organização do trabalho pedagógico que os ignora pode torná-los desestimulados e constrangidos. Costumam ser atentos, cuidadosos e gentis quando chamados a participar, mas nem sempre se apresentam para isso. A organização do trabalho pedagógico que os marginaliza costuma dar mais atenção aos estudantes falantes, inquietos e que se apresentam para desenvolver as atividades.

Os outros textos deste bloco ampliam a discussão ao discorrer sobre as possibilidades de a avaliação abandonar a posição passiva do estudante em sala de aula para que ele possa conquistar seu lugar de participante ativo no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa pode ser uma forma de promover a auto-organização pelos estudantes.

“O PODER DOS QUIETOS”: SUA INSERÇÃO NA SALA DE AULA

Benigna Villas Boas

O poder dos quietos é o título de um livro (Cain 2012, p. XI) em cuja Apresentação a autora argumenta que a introversão não é uma doença, nem um pecado social, nem uma falha grave na formação, mas “uma característica inata que pode render bons frutos, tanto na vida pessoal quanto na carreira profissional, não precisa ser curada, remendada ou disfarçada”. Não faz diferença se uma pessoa é introvertida ou extrovertida; o importante é que suas características sejam bem aproveitadas.

Como em sala de aula estão presentes estudantes extrovertidos e introvertidos, torna-se necessário conhecer as características desses dois grupos, para que suas necessidades e capacidades sejam reconhecidas e suas aprendizagens prossigam sem percalços. A seguir, apresentam-se as contribuições de Cain.

Extrovertidos e introvertidos trabalham de forma diferente, esclarece a autora. Os primeiros tendem a terminar as tarefas rapidamente, tomam decisões em curto espaço de tempo, sentem-se confortáveis com muitas atividades ao mesmo tempo e gostam de correr riscos. Os introvertidos, geralmente, cumprem seus afazeres de maneira

mais lenta e ponderada, fixam-se em uma tarefa por vez e têm grande poder de concentração. “São relativamente imunes às tentações da fama e da fortuna”, comenta a autora. Ouvem mais do que falam e muitas vezes se exprimem melhor escrevendo do que falando. Costumam não gostar de conflitos. São sensíveis.

A autora argumenta que timidez e introversão são palavras geralmente usadas como sinônimos; na verdade, porém, exprimem coisas diferentes. Um introvertido pode ser eventualmente tímido, mas não necessariamente. Timidez é o medo da desaprovação social e da humilhação. Introversão é a preferência por ambientes que não sejam estimulantes demais (*ibidem*, p. 12). A timidez é dolorosa, a introversão, não. Contudo, uma pessoa pode ser tímida e introvertida. A primeira tem medo de falar, enquanto a segunda “está simplesmente superestimulada – mas para o mundo externo os dois parecem iguais” (*ibidem*).

Ao final do livro, a autora tece considerações dirigidas aos professores (*ibidem*, p. 255):

- Não pensem na introversão como algo que necessita ser curado. Se uma criança introvertida precisar de ajuda em relação a habilidades sociais, ajudem-na como fariam com outra que precisar de atenção extra nas disciplinas escolares. Valorizem essas crianças pelo que elas são.
- Estudos mostram que grande parte da população é composta por introvertidos. Quando pequenos, alguns deles agem como extrovertidos, dificultando sua identificação. Equilibrem seus métodos de ensino para

atender a todas as crianças da turma. Extrovertidos tendem a gostar de movimento, estímulo, trabalho colaborativo. Introvertidos preferem palestras, tempo de descanso e projetos independentes.

- Introvertidos muitas vezes têm um ou dois grandes interesses que não são necessariamente compartilhados por colegas. Elogiem essas crianças por seus interesses, encorajem-nas e ajudem-nas a encontrar amigos que pensem de forma parecida, na sala de aula e fora dela.
- Um pouco de trabalho colaborativo é benéfico para introvertidos, mas deve acontecer em pequenos grupos, pares ou trios.
- Não coloquem crianças quietas em lugares próximos às áreas de “alta interação” da sala de aula porque a tendência será elas não se expressarem muito. Sentir-se-ão mais ameaçadas e terão dificuldade para se concentrar. Facilitem sua interação em aula, mas não insistam. “Forçar jovens altamente apreensivos a se expressarem oralmente é danoso”, de acordo com McCroskey (*apud* Cain 2012, p. 255). “Isso aumentará a apreensão e reduzirá a autoestima” (*ibidem*, p. 256).

Cain (2012, p. 257) faz recomendações também aos pais, dizendo que, se eles tiverem a oportunidade de escolher a escola a ser frequentada por seus filhos, procurem aquela que, pública ou privada:

- valorize interesses independentes e enfatize a autonomia;
- conduza atividades de grupo com moderação e em grupos pequenos e cuidadosamente administrados;
- valorize a gentileza, o acolhimento, a empatia e a cidadania;
- escolha professores que pareçam entender temperamentos tímidos/sérios/introvertidos/sensíveis;
- insista em programas *antibullying*;
- enfatize cultura tolerante e realista;
- atraia colegas de mentalidade parecida, por exemplo, crianças com interesses intelectuais, artísticos ou esportivos, dependendo da preferência de seu filho.

As contribuições da autora nos motivaram a incluí-las neste livro porque na escola de qualquer nível (da educação infantil à superior) estão presentes estudantes introvertidos e extrovertidos e talvez os “quietos”, como são denominados por Cain, não sejam bem compreendidos nem incluídos como merecem ser.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula, além de outros elementos, deve levar em conta essa diferenciação dos estudantes. Não é o caso de se separarem os introvertidos dos extrovertidos para que ambos os grupos se sintam em segurança, mas de dar oportunidade para que todos se sintam confortáveis e tenham garantido seu direito de aprender. O estudante quieto pode ser ajudado a

inserir-se no grupo de forma tranquila, sem pressão. O extrovertido pode ser ajudado a não querer ocupar todos os espaços e a conviver tranquilamente com todos os perfis de colegas.

A autora relata que as escolas costumam organizar as salas de aula dispondo as mesas ou carteiras em grupos, para encorajar as aprendizagens, e que as pesquisas têm sugerido que a grande maioria dos professores entende que o aluno ideal é extrovertido. E como ficam os quietos nesse contexto? Estariam sendo alvo de preconceito ou colocados à margem do trabalho escolar?

Com base nisso, entendemos que cuidados especiais precisam ser tomados em sala de aula com vistas à convivência tranquila de extrovertidos e introvertidos. Nenhum deles pode ser alvo de preconceito e de avaliação informal constrangedora. Não se admitem rótulos nem comentários que depreciem as características dos estudantes. Até mesmo o fato de os extrovertidos serem abertamente elogiados e encorajados, sem que se faça o mesmo com os introvertidos, pode ser encarado como preferência do professor pelos primeiros. Como os introvertidos geralmente falam pouco, não é comum reivindicarem o lugar que lhes cabe na escola. Tanto eles quanto a escola precisam saber que cada um tem seu valor.

O conselho de classe, por possibilitar o encontro de professores, estudantes, equipes gestora e de coordenação pedagógica e pais, tem a obrigação de tratar cuidadosa e respeitosamente todos os estudantes, sem que se emitam juízos sobre eles. Analisam-se nesses momentos os avanços das aprendizagens e se recomendam os caminhos a seguir. É uma instância avaliativa que congrega, acolhe, avalia e propõe encaminhamentos para o aprimoramento do trabalho de todos. Não se avalia a pessoa do estudante, mas as aprendizagens por ele alcançadas.

Concluindo o livro, Cain (2012, p. 265) sugere aos pais que têm filhos quietos que os ajudem a encarar novas situações e novas pessoas, mas deixando que sejam eles mesmos; a deleitar-se com a originalidade de suas mentes; a orgulhar-se da força de suas consciências e da lealdade de suas amizades.

Aos professores, a autora recomenda desfrutarem de seus “alunos gregários e participativos”; valorizarem os “tímidos, gentis, autônomos” porque são os “artistas, engenheiros e pensadores de amanhã”.

Portanto, cabe a nós, professores, conhecermos cada um de nossos estudantes a fim de organizarmos o trabalho pedagógico em que cada qual se sinta incluído e valorizado.

Referência bibliográfica

CAIN, S. (2012). *O poder dos quietos*. Trad. Ana Carolina Bento Ribeiro. Rio de Janeiro: Agir.

RÓTULOS E REPREENSÕES NA SALA DE AULA: A AVALIAÇÃO INFORMAL PODE MAIS DO QUE ISSO

Benigna Villas Boas

A escola de educação básica ocupa-se muito da avaliação formal e pratica a informal o tempo todo sem, contudo, levar isso em conta e sem dedicar-se a analisar o significado e as consequências desta última. A formal realiza-se por meios conhecidos pelos estudantes, professores e pais, principalmente de forma escrita, como provas, relatórios, pesquisas etc. É uma avaliação que, muitas vezes, tem o propósito de atribuição de nota. A informal resulta da interação do professor com os estudantes e das relações estabelecidas entre eles próprios. É interessante observar que, ao interagirem, os estudantes expressam oralmente suas percepções e sentimentos, que acabam se incorporando aos juízos que o professor constrói sobre cada um deles.

A avaliação informal é tão intensa que se realiza por meios diversos: palavras, gestos, olhares e movimentos corporais. Muitas vezes, um levantar de ombros demonstrando indiferença dói mais do que uma nota baixa. Essa avaliação acontece quando o professor conversa com o estudante, mesmo que despreocupadamente, e exprime apreciação, dá orientação, sugere correção de atividades, solicita

complementação ou um novo trabalho. Pode ser encorajadora ou desencorajadora. O que a caracteriza de uma forma ou de outra é a maneira de praticá-la: pelo tom de voz, ameaçador ou não, amigável ou não; pela paciência ou impaciência em atender ao estudante; pelo interesse ou desinteresse dispensado a ele; pelas palavras proferidas, gentis ou não, polidas ou não; pela frequência com que se aproxima de cada um. Os estudantes que não são alvo da atenção do professor podem imaginar que ele não se interessa por eles. Outros, a quem são dirigidos elogios e que são mencionados em comentários em sala de aula, podem sentir-se como os mais acolhidos. Assistindo a situações desse tipo, os mais quietos poderão entender que os que sobressaem são “os melhores”.

E, por falar em estudantes quietos, uma reportagem da revista *Superinteressante* de outubro de 2013 trata do poder dos tímidos. Afirma-se que eles já foram vistos como esquisitos e destinados ao fracasso. Agora, a ciência revela que são mais criativos, focados e bons líderes. Além disso, têm mais facilidade para se concentrar e produzir. Os extrovertidos, por sua vez, se davam bem por terem o dom da comunicação: falavam mais, com segurança e simpatia, isto é, “vendiam-se melhor”. Havia a crença de que todos precisavam ser “tão brilhantes e radiantes quanto eles”, simplesmente porque dava certo. Por ficar mais calado e observar mais do que agir, o tímido é bom ouvinte, é reflexivo e observador perspicaz, conclui a reportagem. Contudo, o estudante tímido costuma ser avaliado informalmente como desinteressado, apático e não dado à socialização.

Como você, leitor professor, interage com seus estudantes mais comunicativos e com os mais quietos? Propomos substituir quieto ou tímido por reflexivo porque essas designações podem desvalorizar o estudante. Como ajudá-lo a interagir em sala de aula? A situação se

complica quando adotamos como critério de avaliação a participação. Os estudantes que falam pouco deixam de participar? Eis um tema instigante para discussão nas escolas.

Enquanto circula pela sala de aula, o professor observa e faz comentários sobre o modo de o estudante trabalhar, seu comportamento, a maneira de se relacionar com os colegas e o que está produzindo. Tudo isso é ouvido e percebido por todos. São momentos cruciais de avaliação porque podem servir para valorizar ou desvalorizar o estudante e seu trabalho.

Pesquisas (Villas Boas 1993; Alves 2006) têm demonstrado que, nesses momentos, é avaliada mais a pessoa do estudante do que sua aprendizagem e se emitem mais desencorajamentos que encorajamentos. As pesquisadoras observaram nas salas de aula em que estiveram presentes que, ao passarem pelas carteiras enquanto os estudantes trabalhavam, as professoras não costumavam deter-se ao lado daqueles que necessitavam de orientação. Pelo contrário, por meio de rótulos e repreensões, expunham-se, em voz alta, dificuldades e deficiências, criando-se, algumas vezes, situações constrangedoras. Um dos rótulos mais usados era o de “preguiçosos”. Com base em pesquisas conduzidas em escolas primárias de Genebra, Perrenoud (1984, p. 265) denominou esse tipo de atitude de “circuito fechado”: “A avaliação informal põe em evidência os alunos que têm dificuldades, se bem que o professor pode ajudá-los a superá-las, mas ao mesmo tempo, na próxima vez, ele espera encontrar os mesmos alunos diante das mesmas dificuldades. O que confirma que a regulação é mais conduzida sobre o trabalho em curso do que sobre as aprendizagens”.

Os resultados dessas pesquisas indicam que a avaliação informal é complementar à formal, seja para reprimir ou para promover as

aprendizagens. Neste último caso, ela se associa com vantagens à formal porque oferece aos professores informações adicionais e reais sobre como os estudantes estão progredindo e em quais situações a intervenção é necessária. É diferente da formal, que tem dia e hora de acontecer. Sua grande contribuição reside em mostrar ao professor, no momento adequado, o que ele precisa fazer para auxiliar cada estudante em seu processo de aprendizagem.

Embora os professores dediquem mais atenção à avaliação formal e não costumem refletir sobre a informal, com frequência eles afirmam avaliar “tudo no estudante” e “observá-lo como um todo”. São expressões indicativas da existência dessa modalidade avaliativa. Entretanto, o entendimento sobre ela ainda é frágil porque não se analisam as consequências desse ato. Enguita (1989, p. 206) a denomina de avaliação contínua e adverte tratar-se de uma faca de dois gumes:

(...) busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final no período total de aprendizagem, não em alguns poucos desempenhos isolados, realizados em situações de ansiedade. Mas, ao mesmo tempo, ela tira do aluno a possibilidade de desconectar-se das exigências da escola, como acontece no exame tradicional, salvo nesses momentos de provas parciais ou da prova final.

Conclui Enguita: “A avaliação contínua é o controle permanente”. Ela poderá significar controle permanente se não for bem compreendida e adotada. É possível que isso aconteça porque temos constatado não ser analisada nos cursos de formação inicial e continuada de professores. O caderno “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões” (Ministério da Educação 2012a), destinado à formação de professores como parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, inclui em sua introdução seu propósito de apresentar reflexões sobre as diferentes formas de avaliação educacional e de aprendizagem e sobre

os quatro eixos do ensino da língua portuguesa: leitura, escrita, oralidade e apropriação do sistema de escrita alfabética. Como item final, discute-se a importância dos registros de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

O caderno é recheado de exemplos de “instrumentos” (nomenclatura usada) de avaliação para cada ano do ciclo da alfabetização. Eles ocupam a maior parte do caderno. São também apresentadas formas de acompanhamento da aprendizagem para cada um dos eixos do ensino da língua portuguesa. A avaliação formal é a única modalidade mencionada. Em nenhum momento se aponta a presença marcante da avaliação informal no trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização, justamente o que se volta para o trabalho com crianças que gostam muito do contato com seus professores. Nesses momentos, a avaliação informal está sempre presente. Causa estranheza essa omissão porque nesse ciclo a interação do professor com as crianças é intensa e duradoura. O mesmo professor com elas desenvolve atividades diariamente e, de modo geral, durante todo o período escolar.

O caderno que trata especificamente da avaliação parece estar sendo utilizado amplamente em todo o território nacional e já pode ter alcançado a maioria dos professores alfabetizadores. Perdeu-se a chance de introduzir e/ou ampliar a discussão sobre essa importante modalidade da avaliação com todo esse grupo.

O mesmo acontece com o caderno “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (Ministério da Educação 2012b). Em suas 33 páginas, apenas as três finais tratam da avaliação “diagnóstica, formativa e sistêmica”. Ao tratar da avaliação formativa, o último item declara que

ela serve para promover a aprendizagem de todos os estudantes, permite guiar e otimizar aprendizagens em andamento, “reduz o fracasso que pode ocorrer pelo uso de uma avaliação com fins apenas somativos”, é prioritariamente qualitativa, é processual, “possibilita que as próprias crianças-alunos, em parceria com familiares, professores e colegas, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento, de forma autônoma e autoral”.

O caderno perdeu a oportunidade de conduzir a reflexão acerca da avaliação informal e de analisar suas possibilidades e benefícios ao ressaltar que a avaliação formativa “compara o estudante com ele mesmo, ao considerar seu processo, *por isto encoraja-o e não o pune*” (*ibidem*, p. 33; grifo nosso). Aqui se encaixaria muito bem a discussão sobre a avaliação informal porque esse é seu papel e não o de constranger, repreender e ameaçar os estudantes, de forma pública. Em lugar de assim proceder, o parágrafo prossegue da seguinte maneira:

Nesta direção, bons procedimentos e práticas que promovem a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, podem ser registros reflexivos dos estudantes e dos professores; avaliação por pares, com roteiro e critérios claros; autoavaliação, com roteiro simples que auxiliam [*sic*] na construção da autonomia dos sujeitos; seminários e trabalhos em grupo, cujos critérios são negociados por todos; provas operatórias, com questões abertas que exigem hipóteses, análises, sínteses, justificativas e não apenas dados memorizados.

Como se percebe, criou-se um hiato na escrita, ficando a impressão de que se alcançaria a não comparação e o encorajamento por meio da avaliação formal, que acabou tomando conta da discussão no caderno em questão. A informal foi ignorada.

Também o caderno “Formação de professores do ensino médio, etapa I, caderno VI: Avaliação no ensino médio” (Ministério da Educação 2013) não menciona a avaliação informal. Na introdução do documento, apontam-se seus propósitos: articular os vários tipos de avaliação (avaliação da aprendizagem, avaliações externas e avaliação institucional); analisar “a literatura da área e até mesmo os documentos legais e normativos”; “relacionar essas avaliações com possíveis implicações para a atividade docente e aspectos da organização da escola, na perspectiva de um ensino médio integrado”. Aqui teria sido produtiva a inserção de discussão sobre a avaliação informal porque os professores dessa etapa de ensino nem sempre tiveram a oportunidade de realizar estudos sobre avaliação nos cursos de licenciatura que frequentaram. A avaliação informal necessita ser alvo de atenção em toda a educação básica: ensino fundamental e médio.

Embora as pesquisas revelem que a avaliação informal tem apresentado com mais frequência seu lado perverso, ela pode muito mais que isso. Esteban (2003, p. 23) a entende como a que ocorre segundo o olho do professor. E como esse olho é poderoso!

Assim, junto às práticas classificatórias, objetivas, que medem a aprendizagem e o ensino, a professora vai usando conhecimentos adquiridos no fazer, no contato com o outro, por aproximação, saberes que podem ser compartilhados pela experiência, mas não sistematicamente ensinados. Deste modo – no olho –, a professora também vai avaliando seu aluno ou aluna e vai sendo capaz de perceber quando uma resposta, mesmo que errada, corresponde a um grande avanço para alguns, decorre de um significativo esforço para outros, ou indica descompromisso, ou desinteresse ou desconhecimento.

Esse “olho do professor” tem a magia de observar, identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e construir com ele

estratégias apropriadas a seu avanço. Não é um olhar que vagueia por toda a turma, mas que pousa sereno e seguro em cada um de seus integrantes. Esse olho do professor, como diz Esteban, capta os avanços e os esforços de um grupo e o descompromisso, desinteresse e desconhecimento de outro. Esta é a avaliação informal em ação. Como consequência, são oferecidas as intervenções apropriadas. Em algum momento, a avaliação informal e o *feedback* se cruzam. Discorreremos sobre o *feedback* no capítulo que trata desse tema. Como se vê, o processo de avaliação formativa envolve vários aspectos.

A avaliação informal, algumas vezes, dirige-se a toda a turma; outras vezes, a cada estudante em particular. Hoffmann (2005, p. 15) entende que “tudo o que se baseia no coletivo, na turma inteira (...) deixa muitos alunos no anonimato (...). Ao contrário, o caminho da aprendizagem deveria ser sempre único, singular, como a vida de cada um”.

Oliveira e Pacheco (2003, p. 119) assim concebem a avaliação informal:

Percebemos, quando nos dedicamos a essa reflexão, que a avaliação e a preocupação com ela rondam todo o cotidiano das salas de aula, seja como possibilidade – as avaliações de participação –, seja como ameaça – quem fizer bagunça tem zero! Assim, podemos dizer que, no cotidiano, a presença da avaliação é permanente.

Essa avaliação de participação, como a denominam as autoras, por seu caráter permanente, oferece grandes chances de contribuir para a conquista das aprendizagens pelos estudantes e para sua formação como cidadãos capazes de enfrentar desafios.

Jean-Marie Barbier, citado por Hadji (2001, p. 17), refere-se à avaliação informal como “espontânea”:

A avaliação espontânea, por sua vez, formula-se. Mas não repousa sobre nenhuma instrumentação específica. Por essa razão, permanece subjetiva, até mesmo “selvagem”. O mesmo acontece com a maioria dos julgamentos que os estudantes espontaneamente formulam sobre seus professores (X é superlegal; Y é uma droga), ou que os professores formulam sobre seus alunos, às vezes desde o primeiro olhar (eu senti de saída que dali não sairia nada).

A avaliação informal, também conhecida como permanente, processual, contínua, participativa, espontânea e realizada segundo o “olho do professor”, é poderosa. Por seu intermédio, ele pode arredondar notas, definir a complexidade dos itens de provas e selecionar os estudantes a quem dar mais atenção.

Como essa modalidade de avaliação não tem merecido atenção nas escolas de educação básica e nos cursos de formação inicial e continuada de professores e levando em conta a necessidade de aprofundarmos o entendimento sobre ela, convidamos a refletir sobre as seguintes questões: por quais situações de avaliação informal você já passou como estudante e como docente? Como se sentiu? Quais benefícios ou malefícios elas lhe trouxeram? Feitas a leitura e a análise deste texto, quais informações sobre o tema ainda lhe faltam para praticar a avaliação informal que se coadune com a avaliação formativa? De quais cuidados precisamos cercar-nos a fim de praticarmos a avaliação informal que promova as aprendizagens de todos os estudantes? Estarão também os professores sujeitos à avaliação informal? Por parte de quem?

Referências bibliográficas

- ALVES, A.S. de S. (2006). “A avaliação informal em uma turma de 1ª série do ensino fundamental”. Dissertação de mestrado. Brasília: FE/UnB.
- ENGUITA, M.F. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ESTEBAN, M.T. (2003). “Ser professora: Avaliar e ser avaliada”. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. São Paulo: Artmed.
- HOFFMANN, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012a). “Avaliação no ciclo de alfabetização: Reflexões e sugestões”. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília.
- _____ (2012b). “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”. Brasília, dez.
- _____ (2013). “Formação de professores do ensino médio, etapa I, Caderno VI: Avaliação no ensino médio”. Curitiba: Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- OLIVEIRA, I.B. e PACHECO, D.C. (2003). “Avaliação e currículo no cotidiano escolar”. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genebra/Paris: Droz.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (1993). “Práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico”. Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp.

AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DESATANDO ALGUNS NÓS

Isabela F. Villas Boas

Em um curso de formação continuada ministrado para professores de língua inglesa de escolas públicas do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2015, tive a oportunidade de abordar temas relacionados à avaliação da aprendizagem de línguas. Discutimos e refletimos sobre uma série de assuntos que permeiam a avaliação, tais como a diferença entre avaliação institucional (*evaluation*) e avaliação da aprendizagem (*assessment*), a diferença entre avaliação e provas, os princípios fundamentais da avaliação e os diferentes tipos de avaliação, principalmente aqueles mais comumente utilizados no ensino de línguas. Os professores tiveram a oportunidade de analisar as práticas avaliativas de suas escolas e os instrumentos utilizados, bem como pensar sobre planos de ação para aprimorar tais práticas.

Durante nossas atividades, discussões e reflexões, pude observar uma série de concepções ora equivocadas, ora incompletas acerca de vários aspectos teóricos e práticos relacionados à avaliação. Tais equívocos ou lacunas se devem, segundo meus alunos, a sua insuficiente exposição teórica ao assunto avaliação, que dizem ter estudado muito pouco ou não ter estudado em seus cursos de

licenciatura em Letras. No entanto, tal fato não se restringe a professores de inglês e cursos de Letras, nem somente ao Brasil. Popham (2009) afirma que o tema avaliação não é suficientemente dominado por professores em geral e defende que estes desenvolvam seu letramento sobre avaliação para que possam desenvolver avaliações de aprendizagem efetivas e também interpretar os resultados das avaliações externas e de alto impacto.

O objetivo deste texto, portanto, é tentar esclarecer uma série de dúvidas e confusões conceituais sobre avaliação, procurando fornecer exemplos práticos, baseados em minha experiência como superintendente acadêmica de uma grande escola privada de inglês e como estudiosa do tema desde meu mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, concluído em 1999.

Avaliação somativa e avaliação formativa versus avaliação tradicional e avaliação autêntica, ou de desempenho (performance assessment)

Segundo Black e Wiliam (1998, p. 7), a avaliação formativa engloba todas as atividades realizadas por alunos e professores que fornecem informações a serem utilizadas como *feedback* para modificar as atividades de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa é a avaliação para a aprendizagem, enquanto a avaliação somativa é a avaliação da aprendizagem. De acordo com Coombe, Folse e Hubley (2007), provas ministradas ao final de um curso para avaliar se os alunos atingiram os objetivos pretendidos fazem parte da avaliação somativa e são geralmente utilizadas para a tomada de decisões sobre

quais alunos estão aptos a seguir para o nível subsequente. Contrapondo-se à somativa, a avaliação formativa tem o objetivo de utilizar os resultados para melhorar o ensino e, portanto, são empregados durante o curso e fornecem *feedback* para os alunos. É importante ressaltar que os termos avaliação formativa e avaliação somativa não se referem a instrumentos avaliativos, mas à maneira como instrumentos avaliativos são utilizados.

Já os termos avaliação tradicional e avaliação autêntica, ou avaliação de desempenho, referem-se especificamente a instrumentos avaliativos. No âmbito do ensino de línguas, os instrumentos que visam avaliar a produção autêntica do aluno em situações comunicativas que se aproximam da vida real, tais como produções orais e escritas, questões com respostas abertas e projetos, são chamados de avaliações de desempenho (*performance assessments*), por alguns autores, ou de avaliações autênticas (*authentic assessments*), como preferem outros (O'Malley e Pierce 1996).

A avaliação tradicional consiste geralmente de provas padronizadas, com tempo marcado e questões de múltipla escolha, com itens descontextualizados e voltados para o produto (Brown e Abeywickrama 2010). No ensino de línguas estrangeiras, tais provas podem ser elaboradas pelo professor ou pelo coordenador, ou podem já fazer parte do material de apoio oferecido pelas editoras de livros didáticos.

Tendemos a considerar que toda avaliação tradicional é somativa e toda avaliação de desempenho é formativa. Embora na maior parte das vezes a avaliação tradicional, geralmente feita apenas por meio de provas, seja usada de forma somativa, e a avaliação autêntica seja usada para fins formativos, isso não é regra. Um termo não define o outro. Na

verdade, segundo Wren (2008), a principal diferença entre a avaliação formativa e a avaliação somativa está no objetivo da avaliação e como os resultados serão utilizados. Por exemplo, imaginemos que um professor aplique uma prova tradicional, com questões de múltipla escolha, descontextualizadas, ao final de uma unidade de ensino e, ao analisar os resultados dos alunos, resolva revisitar o conteúdo e reaplicar a prova. Podemos dizer que tal prova foi formativa, pois foi utilizada para colher informações sobre a aprendizagem dos alunos e modificar o ensino objetivando melhores resultados.

Por outro lado, pensemos em um tipo de avaliação autêntica, tal como um vídeo gravado pelos alunos narrando as notícias do dia, como em um jornal. Se o professor não lhes der *feedback* durante o processo de produção do vídeo e apenas assistir a ele quando estiver pronto e atribuir uma nota aos alunos, segundo descritores de desempenho preestabelecidos, não lhes dando oportunidade de refletirem sobre sua atuação e refazerem o trabalho, podemos afirmar que a avaliação foi somativa, mesmo sendo um tipo de avaliação autêntica. Portanto, os termos avaliação somativa e avaliação formativa referem-se a como os instrumentos avaliativos são utilizados e os termos avaliação tradicional e avaliação autêntica, ou de desempenho, referem-se a instrumentos avaliativos.

Em recente texto intitulado “Formative assessment: An optimistic but incomplete vision” (“Avaliação formativa: Uma visão otimista, mas incompleta”), Black (2015) sugere um casamento, em vez de um divórcio, entre a avaliação formativa e a avaliação somativa. Assim como Brown e Abeywickrama (2010), ele defende que mesmo a avaliação somativa pode ter elementos formativos, principalmente por meio do diálogo interativo entre professor e alunos.

Em vez de considerarmos a avaliação somativa e a avaliação formativa uma dicotomia, podemos imaginá-las como um contínuo, no qual práticas avaliativas possam estar mais próximas de um ou outro tipo, mas não sejam totalmente somativas ou totalmente formativas. Da mesma forma, não devemos descartar as provas tradicionais, mas sim usá-las juntamente com outros procedimentos de avaliação, ou até mesmo incluir elementos mais autênticos nas provas, com questões abertas, que podem ser respondidas de diversas formas, e suscitar o uso criativo da linguagem.

Avaliação formal e informal versus avaliação formativa e somativa

Outra confusão comum é estabelecer uma relação direta entre a avaliação formativa e a avaliação informal, como se fossem praticamente o mesmo conceito. A avaliação informal, segundo Brown e Abeywickrama (2010), acontece de várias formas, por meio de comentários e respostas não planejadas e outros tipos de *feedback* dados em tempo real para o aluno. Costumam ser comentários do tipo: “bom trabalho”, “parabéns”, ou “você disse ‘*she go*’ ou ‘*she goes*’”? Professores avaliam seus alunos informalmente todo o tempo, sem necessariamente registrar resultados ou fazer julgamentos sobre sua competência. Outros exemplos seriam comentários nas margens de trabalhos escritos, orientações sobre a pronúncia de palavras ou a sugestão de uma estratégia para compensar uma dificuldade de leitura (*ibidem*, p. 6).

Avaliamos os alunos ao decidirmos para quem direcionar determinadas perguntas e em que momento da aula; se devemos insistir caso o aluno hesite ou passar a pergunta a outro aluno; se o erro cometido deve ser tratado naquele momento porque é relacionado ao assunto ensinado ou se pode ser ignorado etc. Tudo isso ocorre informalmente, sem registros ou sistematização de dados. A avaliação informal, quando realizada de forma positiva e não discriminatória, é praticamente formativa porque é uma avaliação que visa promover a aprendizagem e não medi-la. No entanto, sabemos que a avaliação informal pode ser perversa e contribuir negativamente para o aprendizado dos alunos. Inadvertidamente, professores podem referir-se a alguns alunos mais do que a outros, criticar uns mais do que outros, ou até demonstrar, por meio de gestos, atos e palavras, despreço por alunos mais pobres, mais tímidos ou com diferenças de aprendizagem. O objetivo deste texto não é discutir os efeitos perversos da avaliação informal, mas diferenciá-la da formal.

Já a avaliação formal inclui exercícios e outros tipos de atividades que planejamos para averiguar habilidades e conhecimentos adquiridos. Trata-se de técnicas sistemáticas e previamente planejadas para aferirmos o grau de aprendizagem do aluno (Brown e Abeywickrama 2010). As provas são um tipo de avaliação formal, mas não o único. Outros instrumentos alternativos e mais autênticos, tais como produções escritas, apresentações orais, portfólios ou projetos, também são instrumentos formais de avaliação porque deles resultam dados sistematizados sobre o desempenho do aluno, mesmo que esses dados não estejam organizados de forma numérica e sim por meio de descritores e níveis de desempenho. Tais instrumentos formais podem ser formativos se forem utilizados para dar *feedback* para o aluno durante o processo de aprendizagem e informar ao professor e aos alunos as mudanças a serem tomadas no percurso da aprendizagem. Até

mesmo provas tradicionais podem ser formativas, conforme discutimos acima.

Em suma, podemos dizer que toda avaliação informal, quando feita de maneira adequada, é formativa e toda avaliação somativa é formal, mas nem toda avaliação formativa é informal e nem toda avaliação formal é necessariamente somativa.

Avaliação formativa e notas

Há uma crença por parte de alguns educadores de que as notas finais dos alunos devem refletir a avaliação somativa e não a formativa. Em outras palavras, instrumentos utilizados para fins formativos não podem ser contabilizados como nota. Greenstein (2010) discorda e sugere que tudo que é feito em sala de aula seja avaliado, mas que nem tudo que é avaliado seja contabilizado como nota. Sugere, também, que a nota reflita tanto os resultados como o progresso do aluno. O professor deve selecionar os instrumentos avaliativos que mais bem representem o verdadeiro ganho de aprendizagem do aluno. Greenstein também argumenta que computar a avaliação formativa dentro do sistema de notas, juntamente com a somativa, pode ser mais justo com alunos que apresentam dificuldades com provas mais tradicionais, que são os instrumentos somativos mais comumente utilizados e que, se empregados sozinhos para o cálculo da nota final, podem desfavorecer esses alunos.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, mesclar provas tradicionais com produções textuais elaboradas como um processo, com

várias etapas de *feedback* antes da nota final, e com outros tipos de avaliação autêntica, tais como interações em sala de aula e projetos, produz um retrato mais acurado do desempenho global do aluno. A nota final, nesse caso, reflete várias dimensões da aprendizagem, e não somente o grau de sucesso em uma prova final. Não parece coerente o uso de vários instrumentos formativos, muitos dos quais refletem mais completamente o verdadeiro grau de aprendizagem dos alunos, para em seguida considerar somente os instrumentos somativos para efeito de registro de notas e decisão sobre a promoção desses alunos.

Stoynoff (2012) admite que, no ensino de inglês como língua estrangeira, há uma tendência em conduzir a avaliação formativa de maneira preponderantemente informal e a somativa para documentar a aprendizagem do aluno. No entanto, afirma que, para que a avaliação formativa e a somativa sejam utilizadas efetivamente a fim de dar suporte à aprendizagem, precisam estar alinhadas conceitualmente e os professores devem integrar os resultados dos dois tipos de avaliação em um processo mais unificado.

Avaliação autêntica, ou de desempenho, descritores de desempenho e notas

Da mesma forma que há quem acredite que os procedimentos de avaliação formal não devam receber notas e/ou não devam entrar no cômputo das notas finais do aluno, há também a crença de que a avaliação autêntica também não pode resultar em notas. Afinal, como dar uma nota a um projeto elaborado em várias etapas e com *feedback* contínuo do professor? De acordo com Popham (2009), um erro comum

em avaliação de produções autênticas dos alunos está na falta de consistência. A maneira recomendada de avaliar esse tipo de produção é por meio de descritores que estabeleçam os critérios de desempenho. Sem critérios ou padrões de desempenho, as atividades tornam-se meras coletâneas de atividades pedagógicas (O'Malley e Pierce 1996).

É fundamental que o aluno já conheça esses descritores antes do início do projeto, da redação, da apresentação oral, da elaboração de vídeo etc. Embora já existam descritores de desempenho prontos para uso de professores de inglês para avaliação de produção oral e escrita, em vários níveis e situações, o ideal é que o professor elabore os descritores para a tarefa específica que o aluno está desempenhando. Se os objetivos de aprendizagem resultantes daquele trabalho dos alunos estão claros, torna-se também fácil desenvolver os descritores. Basta listar os padrões de desempenho esperados nos quesitos escolhidos. Em ensino de línguas estrangeiras, tais quesitos costumam ser fluência, uso da linguagem, vocabulário e pronúncia para as atividades orais; e conteúdo, organização de ideias, gramática, vocabulário e pontuação para as escritas. No caso de um projeto que engloba tanto atividades orais quanto escritas, os descritores devem refletir o que se espera do aluno nessas duas habilidades, bem como seu envolvimento com o grupo. No caso de produções feitas em várias etapas, há que se considerar o progresso do aluno também.

Devemos evitar palavras que contêm juízo de valor sobre o aluno. Em vez de considerar o nível máximo de desempenho “excelente” e o mínimo “insatisfatório”, o mais adequado é usar termos como “atingiu o objetivo integralmente”, “atingiu o objetivo quase integralmente”, “atingiu o objetivo parcialmente” e “não atingiu o objetivo”. Esses descritores podem conter somente conceitos, dependendo do paradigma avaliativo adotado pela instituição, ou podem resultar em uma nota

numérica, com pontos distribuídos entre os critérios ou padrões de desempenho, atribuindo mais pontos para os critérios principais e globais, como conteúdo e uso da linguagem, e menos para os periféricos, tais como pronúncia e ortografia.

Outra decisão importante na elaboração de descritores de desempenho é se devemos incluir atributos ou critérios relacionados a elementos estéticos dos textos ou projetos, no caso de produções escritas, ou aqueles relacionados a habilidades de comunicação, tais como postura e contato visual com o público, no caso de apresentações orais. A resposta é simples: só podem ser considerados critérios de desempenho aspectos que estejam diretamente ligados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para aquele trabalho e ensinados em sala de aula. Se o professor abordou o assunto postura e contato visual com o público e deu aos alunos os subsídios necessários para desenvolverem essa competência, nada mais natural do que avaliá-la também. Infelizmente o que ocorre mais comumente é a inclusão de atributos que não foram trabalhados em sala de aula, mas que esperamos que os alunos desenvolvam espontaneamente. No caso de aprendizagem de línguas, esse tema se torna mais polêmico e complicado, pois temos que saber diferenciar os atributos inerentes à aprendizagem daquela língua estrangeira e aqueles relacionados mais à personalidade e ao estilo de comunicação do aluno.

Provas

Conforme proposto anteriormente, é necessário que abandonemos práticas preponderantemente somativas de avaliação e caminhemos em

direção a práticas mais formativas. Para isso, devemos adotar instrumentos variados de avaliação, não somente provas tradicionais. No entanto, nem sempre é possível ou mesmo necessário abandonarmos completamente as provas. Se bem elaboradas e se utilizadas para fins formativos e não somente somativos, podem também tornar-se instrumentos de avaliação efetivos.

A questão é que, como provas são consideradas um instrumento tradicional de avaliação, adotamos também práticas tradicionais, ou até ultrapassadas, para a elaboração de provas em línguas estrangeiras. No intuito de tornarmos nossas provas mais atuais e autênticas, podemos seguir alguns princípios básicos.

O primeiro e mais importante é que a prova esteja alinhada com os objetivos de aprendizagem e o trabalho pedagógico em sala de aula. Se em sala de aula praticamos um determinado objetivo por meio de questões mais abertas e que envolvem produção dos alunos, por exemplo, não podemos avaliar o mesmo objetivo por meio de questões objetivas de múltipla escolha.

Outro aspecto relevante é a contextualização do que está sendo avaliado. É necessário que as provas reflitam o mesmo contexto autêntico no qual apresentamos a língua e trabalhamos com ela em sala de aula. Os textos devem ser o mais autênticos possível e devem estar alinhados também com os tipos de textos usados em sala de aula. As questões também precisam ser contextualizadas, pois os significados mudam de acordo com o contexto. Nesse sentido, devemos evitar frases isoladas e descontextualizadas, favorecendo parágrafos e diálogos.

Da mesma forma que devemos usar diferentes instrumentos avaliativos, nas provas devemos também utilizar diversos tipos de questões, estabelecendo um equilíbrio entre questões de múltipla

escolha e questões abertas. Igualmente, devemos variar os tipos de questões, sempre mantendo o alinhamento entre o que é avaliado e como é avaliado e o que é ensinado e como é ensinado.

Segundo Popham (2009), professores letrados em avaliação são capazes de construir provas que respeitam princípios básicos, tais como autenticidade, confiabilidade e validade.

Trocando em miúdos

Este texto teve como objetivo esclarecer dúvidas sobre alguns conceitos relativos à avaliação da aprendizagem de línguas, principalmente aquela realizada em sala de aula e não em larga escala. É essencial que professores dominem essa área de conhecimento para que possam fazer escolhas informadas e adotar procedimentos e instrumentos avaliativos coerentes com seus objetivos. Muitas vezes, os docentes de línguas estrangeiras utilizam instrumentos prontos que fazem parte do material de apoio oferecido pelas editoras dos livros didáticos, julgando-se incapazes de fazer uma avaliação crítica de tais instrumentos. Outras vezes, buscam utilizar instrumentos mais autênticos, mas não sabem como harmonizá-los com outros já empregados ou como registrar o desempenho dos alunos. Há ainda casos em que professores utilizam instrumentos elaborados pelos coordenadores e não se sentem capazes de estabelecer um diálogo crítico e produtivo com eles sobre a efetividade de tais instrumentos ou a política de avaliação estabelecida pela escola.

Stoynoff (2012) faz uma análise das novas tendências na avaliação da aprendizagem de línguas e enfatiza que o professor precisa estar plenamente integrado ao processo avaliativo, desde o planejamento da avaliação até a tomada de decisões sobre os resultados da avaliação. Ele ainda enfatiza que a avaliação da aprendizagem deve ser sempre conduzida pelo professor e não por um avaliador externo, devendo basear-se em múltiplas produções do aluno, coletadas sistematicamente, ao longo do tempo. Para que isso aconteça, é essencial que o professor seja letrado em avaliação.

Referências bibliográficas

- BLACK, P. (2015). "Formative assessment: An optimistic but incomplete vision". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 22, n. 1, pp. 161-177.
- BLACK, P. e WILIAM, D. (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, pp. 7-74.
- BROWN, H.D. e ABEYWICKRAMA, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. 2ª ed. White Plains: Pearson Education.
- COOMBE, C.; FOLSE, K. e HUBLEY, N. (2007). *A practical guide to assessing english language learners*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- GREENSTEIN, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria: ASCD.
- O'MALLEY, J.M. e PIERCE, L.V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Nova York: Addison Wesley.
- POPHAM, W.J. (2009). "Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?". *Theory into Practice*, v. 48, pp. 4-11.
- STOYNOFF, S. (2012). "Looking backward and forward at classroom-based language assessment". *ELT Journal*, v. 66, n. 4, pp. 523-532. (The Janurs Papers)
- WREN, D. (2008). "Using formative assessment to increase learning". *Research brief: Report from the Department of Research, Evaluation and Assessment*, 6 nov. Virginia Beach City Public Schools. [Disponível na internet:

http://www.vbschools.com/accountability/research_briefs/ResearchBriefFormAssmtFinal.pdf, acesso em 15/10/2012.]

PORTFÓLIO, AVALIAÇÃO FORMATIVA E *FEEDBACK*

Benigna Villas Boas

Portfólio, avaliação formativa e *feedback* são temas que se entrelaçam e se complementam. Avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. Essa análise permite a organização/reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens por todos. Por meio dessa função avaliativa, nada fica para depois e cada um tem suas necessidades de aprendizagem atendidas. Uma das principais características da avaliação formativa é ser conduzida pelo próprio professor. Também os estudantes participam do processo: se autoavaliam e avaliam o trabalho desenvolvido. Todas as atividades são avaliadas e por meios diversos. Fazem parte dessa avaliação procedimentos formais e informais. Quanto aos últimos, cabe destacar a importância de eles fornecerem encorajamento aos estudantes. Não cabem rótulos constrangedores nem ameaças. Também não é o caso de se emitirem elogios sem fundamento, simplesmente para agradar aos estudantes. A avaliação formativa é desenvolvida com

rigor e seriedade. Avaliação informal encorajadora é a que oferece informações que contribuam para a continuidade do trabalho, sem punições e comentários humilhantes.

O portfólio é um recurso condizente com a avaliação formativa: é construído pelo estudante sob a orientação do professor. Compõe-se das produções selecionadas pelos estudantes, para que eles próprios e os professores acompanhem seu progresso e identifiquem as necessidades de intervenção. O portfólio põe em evidência essas necessidades, para uso dos estudantes e dos professores. Ancora-se nos seguintes princípios: reflexão, criatividade, autoavaliação, parceria, pertencimento e autonomia (Villas Boas 2004). Ao fazerem suas produções e ao selecionarem as que incluirão no portfólio, os estudantes refletem sobre o que vêm aprendendo e praticam a criatividade. Analisam a conveniência de incluir algumas e rejeitar outras. Escolhem o formato de apresentação do portfólio e as diferentes linguagens por meio das quais evidenciarão suas aprendizagens. Mesmo assim, não trabalham isoladamente: a parceria com o professor lhes dá orientação e segurança. Assim atuando, eles percebem que o trabalho lhes pertence, isto é, não é inteiramente prescrito pelo professor. Seu campo de decisão se vai alargando, à medida que ganham confiança no que fazem. Sua participação é fundamental. Pensam e tomam decisões. Todo esse processo culmina com a autonomia intelectual que eles próprios conquistam. Podem alçar altos voos investigativos, sempre tendo o apoio de professores.

Assim construído, o portfólio amplia o diálogo entre professor e estudantes, o que possibilita a circularidade de saberes e práticas entre professores e estudantes, de maneira que todos se beneficiem do processo. Essa é uma de suas grandes contribuições. Nesse contexto, o portfólio deixa de ser um mero procedimento de avaliação e assume o

status de “trabalho com o portfólio”. Esse é um meio de a escola passar a trabalhar integradamente, porque o portfólio pode reunir atividades de mais de uma disciplina. Percebe-se, então, que ele poderá oferecer grandes contribuições às escolas de tempo integral porque os estudantes poderão construí-lo na própria instituição, sob a supervisão de vários professores.

O portfólio vincula-se à avaliação formativa porque possibilita a análise das capacidades de pensamento crítico, de articular e solucionar problemas complexos, de trabalhar em colaboração, de conduzir pesquisa, de desenvolver projetos e de os estudantes formularem seus próprios objetivos para a aprendizagem (Murphy 1997, p. 72). O professor e o próprio estudante avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas, comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o estudante participe, para que se desenvolva o sentido de “pertencimento”. Murphy (1997, p. 73) considera que os portfólios “oferecem uma das poucas oportunidades escolares em que os estudantes podem exercer seu julgamento, iniciativa e autoridade”. A adoção do portfólio em cursos de formação de professores torna-se fundamental porque a tendência é eles trabalharem com seus estudantes da forma como foram tratados por seus professores.

Assim como a avaliação formativa, o portfólio requer o uso constante do *feedback* (Black e Wiliam 1998, p. 7; Sadler 1989, p. 120), que diz respeito à informação, ao próprio estudante, de quão bem-sucedido ele está sendo em suas aprendizagens. Alerta Sadler que poucas habilidades físicas, intelectuais e sociais podem ser

desenvolvidas satisfatoriamente apenas falando ao estudante sobre elas. A maioria requer prática em ambiente apoiador, que favoreça o entrelaçamento de *feedbacks*. O professor é quem sabe o que os estudantes precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado.

O *feedback* pode ser definido, também, em relação a seu efeito, em lugar de referir-se às informações que fornece, como concebe Ramaprasad (*apud* Sadler 1989, p. 120): “*Feedback* é informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma”. Traz contribuições ao professor e ao estudante. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo, para acompanhar as potencialidades e fraquezas de seu desempenho, a fim de que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados.

Sadler salienta que a importância da contribuição de Ramaprasad reside no fato de ele entender que a informação sobre a distância entre o nível atual e o de referência só pode ser considerada *feedback* se for usada para alterar essa distância. Se a informação for simplesmente registrada, entregue a pessoas não envolvidas diretamente com a situação ou que não têm o poder de modificá-la ou apresentada de forma tão codificada que impeça a execução da ação apropriada, os dados obtidos tornar-se-ão inúteis para um *feedback* efetivo. Assim sendo, no contexto da avaliação formativa, o *feedback* não tem o objetivo de “melhorar” a nota ou a menção. A nota pode ser contraprodutiva para propósitos formativos, diz Sadler (*ibidem*, p. 121).

O compromisso do *feedback* é, pois, com a aprendizagem do estudante e não com as notas.

A avaliação da qualidade do trabalho ou do desempenho do estudante exige que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção. O estudante, por sua vez, precisa ter concepção de qualidade similar à do professor, ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido durante o próprio ato de produção e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer. Isso significa que ele tem de ser capaz de julgar a qualidade de sua produção e de regular[\[15\]](#) o que está fazendo enquanto o faz.

É necessário que o estudante: a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); b) seja capaz de comparar seu nível atual de desempenho com o esperado; e c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis. Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não são etapas a serem vencidas isoladamente (*ibidem*). O autor citado explica a diferença entre *feedback* e automonitoramento. Se o próprio estudante gera a informação necessária ao prosseguimento de sua aprendizagem, esse procedimento é parte do automonitoramento. Se a fonte de informação lhe é externa, é associada a *feedback*. Em ambos os casos, busca-se a eliminação da distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência. A avaliação formativa inclui o *feedback* e o automonitoramento. É necessário salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento. Esse é o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno em todos os contextos educacionais, especialmente os dedicados à formação de

professores. O portfólio pode facilitar a transição do *feedback* ao automonitoramento pelo estudante.

Para que as condições apontadas por Sadler possam ser cumpridas pelos estudantes, o contexto do trabalho pedagógico tem de possibilitar que participem da formulação dos objetivos de aprendizagem. O autor propõe uma lógica escolar em que são realmente protagonistas e não ficam à espera de que o professor tudo decida por eles. Esse é o caminho para a formação de cidadãos independentes e críticos. O portfólio, ao possibilitar aos estudantes colecionarem e organizarem suas produções, e analisarem sua trajetória de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento desse processo.

Sadler (*ibidem*, p. 142) nos ensina que, para que os estudantes aprendam, precisam saber como estão progredindo. O *feedback* geralmente é entendido como informação dada ao estudante sobre o desenvolvimento de seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços, que aspectos precisam ser melhorados etc. Em quase todas as situações educacionais, o trabalho dos estudantes não pode ser avaliado simplesmente como correto ou incorreto. A qualidade do trabalho é determinada por julgamento qualitativo. Nesse caso, a definição tradicional de *feedback* é insuficiente. São necessárias as condições apontadas anteriormente, por parte do estudante.

A melhoria do trabalho do estudante é alcançada se o professor lhe oferece orientação e se o primeiro a segue. Isso, porém, pode fazer com que o estudante fique dependente da orientação do professor. Surge, então, a proposta de Sadler no sentido de que os estudantes desenvolvam habilidades para avaliar a qualidade do próprio trabalho durante sua realização, o que pode ser grandemente favorecido pelo uso do portfólio. A transição do *feedback* professor-estudante para o

automonitoramento por este último não acontece automaticamente. O desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho faz parte das aprendizagens a serem adquiridas. A vivência de práticas avaliativas assim concebidas é condição necessária para o desenvolvimento da capacidade avaliativa e, conseqüentemente, para o automonitoramento inteligente. É insuficiente para o estudante restringir-se ao julgamento do professor.

O desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do *feedback* professor-estudante para o automonitoramento por este último seja construído por ambos, o que é favorecido pelo uso do portfólio.

Adotando o trabalho com portfólio no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, durante alguns anos, percebi que os professores em formação não jogavam fora suas produções com meus comentários e solicitações de complementação. Além de cumprirem à risca as recomendações, conservavam nos portfólios os textos com minhas anotações. No começo de cada semestre, não era fácil convencê-los a manter as primeiras produções sem as revisões solicitadas. Entendiam que isso iria prejudicar sua menção. Ainda estava fortemente impregnada em sua prática a avaliação classificatória. O fato de eu afirmar que tal não aconteceria não era suficiente. Um deles chegou a me dizer: “Um professor me disse isso e, depois, não cumpriu; me dei mal”. Com o decorrer do semestre, como o *feedback* por mim oferecido era constante e nenhuma forma de punição ocorria, eles se acalmavam e adquiriam confiança. Outra constatação foi a de que o automonitoramento foi aos poucos se instalando, sem que os futuros professores percebessem. Aspectos desse tipo eram por nós comentados nos momentos de socialização dos portfólios, quando cada um apresentava suas produções e necessidades. Nessas oportunidades,

novos objetivos surgiam e o trabalho ia ganhando corpo. O que no início parecia ser uma grande dificuldade, foi aos poucos configurando-se como portfólios muito ricos.

Os momentos de socialização dos portfólios possibilitam a avaliação por colegas, que pode ser mais bem aceita do que a realizada pelo professor. Esse tipo de avaliação permite a participação dos estudantes e aumenta a comunicação entre eles e o professor. Os estudantes aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas (Black *et al.* 2003, p. 51). Por esse motivo, eu deixava que os estudantes se encaregassem da avaliação dos portfólios dos colegas, colocando-me na posição de observadora, dando-lhes a oportunidade de aprenderem a ser avaliadores. Além disso, situações desse tipo têm a vantagem de motivá-los a participarem ativamente de seu processo de aprendizagem. Esse é um exemplo de *feedback* por colegas, uma rica aprendizagem por parte de todo o grupo.

Autores como Weeden, Winter e Broadfoot (2002) recomendam que o *feedback* seja oferecido o mais rapidamente possível. Surge o questionamento: como o portfólio é construído pelo estudante ao longo do processo de aprendizagem, de que forma o professor irá acompanhá-lo para que o *feedback* seja constante? Minha sugestão advém da experiência desenvolvida durante alguns anos no curso de Pedagogia: antes de inserir suas produções no portfólio, os estudantes as entregam ao professor nas datas negociadas para que nelas registre suas observações, comentários e solicitações. Uma coisa é certa: o professor não deve receber o portfólio pronto uma única vez para analisá-lo. Assim fazendo, se perderiam todas as chances de oferecimento de *feedback* e de avanço das aprendizagens. O portfólio se vincularia à avaliação classificatória e não à formativa. Contudo, esse procedimento avaliativo não pode representar sobrecarga de trabalho ao professor;

nesse caso, ele abandonaria. A análise de cada produção permite-lhe manter o acompanhamento do trabalho de cada um deles. Em datas negociadas com o grupo, o professor recebe o portfólio para analisá-lo até o ponto em que se encontra, nele anotando, em folha própria, seus comentários e a data. É uma forma de acompanhar a construção do portfólio. Outra forma ocorre nos momentos de socialização, quando os portfólios são apresentados. Não basta apreciar as produções isoladamente. É necessário que o professor veja a formatação geral. Nem sempre os estudantes têm condições de dar forma, sozinhos, a um trabalho como esse, que foge ao que rotineiramente as escolas desenvolvem. De modo geral, acostumaram-se a atividades isoladas e prescritas pelos professores.

Trabalhando com portfólio e *feedback*, a professora de Inglês do 10º ano da Community Leadership Academy, Marie Levey-Pabst (2014, p. 11) declara que essa maneira de atuar lhe tem permitido focalizar sua atenção nas necessidades individuais de seus estudantes, em lugar de se sentir pressionada a atribuir notas. O conhecimento que vem adquirindo por meio do uso do *feedback* a tem tornado capaz de diferenciar o ensino e de promover encontros individuais com eles, mais produtivos. Observa-se, então, que a combinação de portfólio e *feedback* torna possível aos estudantes aprenderem por meio da avaliação, sem terem como objetivo a obtenção de nota.

O *feedback* pode ser escrito ou oral. No caso do portfólio, os momentos de socialização criam oportunidade de oferecimento de *feedback* oral pelo professor e pelos estudantes. Outra possibilidade interessante da socialização é o *feedback* coletivo. Além do *feedback* individual, enquanto analisa os portfólios, o professor pode registrar comentários de ordem geral e apresentá-los ao grupo o mais rapidamente possível.

Quando o *feedback* é escrito pelo professor, cuidados devem ser observados, como, por exemplo:

- Combinar com os estudantes com que propósito os registros serão feitos. Serão usados para quê? Serão apresentados em reuniões de professores? Serão apresentados aos pais? Circularão entre os estudantes? Ou serão conhecidos apenas pelo estudante-autor? Os estudantes se sentirão à vontade ou não com as observações feitas pelos professores se souberem a que propósitos vão servir. Importante destacar que as negociações feitas são seguidas à risca. Tudo deve ser acertado com o grupo.
- Combinar com eles a forma de apresentação escrita das observações: na própria produção do estudante? Em folha à parte? Com caneta de qualquer cor? Há estudantes que não gostam de ter suas produções marcadas com tinta vermelha por entenderem que isso as arruína. Outros preferem com essa cor por acharem que as observações se destacam. Entendo que não devem ser feitas com lápis para que a escrita não seja apagada.
- Discutir com os estudantes o que foi recomendado ou sugerido por escrito para que se tenha certeza de que o professor e eles têm o mesmo entendimento. Tempo na sala de aula precisa ser reservado para essa tarefa.
- Escrever comentários que possam ser compreendidos. Muitas vezes, eles são tão lacônicos que não transmitem a

mensagem desejada. Por exemplo: “detalhes”? ou “apenas isso”? ou “podia ser melhor” ou “não gostei” ou “você é capaz de fazer melhor” ou “muito bom” ou “por favor, termine” ou “responda a todas as questões”. Além disso, dessa forma, são desrespeitosos. Se queremos formar cidadãos solidários e capazes de ter inserção social crítica, precisamos cuidar de todos os detalhes. A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico que oferece amplas possibilidades de formação.

- Escrever de forma legível e respeitosa. Comentários rabiscados dão a impressão de terem sido feitos apressadamente, com desleixo e sem que se desse importância.

Até agora este texto tratou do portfólio construído pelo estudante. Uma ideia inovadora seria a escola ter seu portfólio, construído coletivamente, tendo como referência seu projeto político-pedagógico. Ainda não conheço escola que o faça. Sua grande contribuição seria ter à disposição de todos os que nela atuam e dela se beneficiam um dispositivo que desse transparência a todo o trabalho desenvolvido. Para isso, o portfólio terá de ficar disposto de modo que todos o acompanhem e possam acrescentar informações e imagens. Que tal em um mural? Assim concebido e desenvolvido, o portfólio dá transparência ao trabalho da escola e valoriza a atuação de todos os que nela atuam. Esse portfólio consolidaria a articulação dos três temas aqui abordados: portfólio, avaliação formativa e *feedback*.

Referências bibliográficas

- ALLAL, L. e LOPEZ, L.M. (2005). "Formative assessment of learning: A review of publications in French". In: OECD. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- BLACK, P. e WILLIAM, D. (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in education: Principles, policy and practice*, v. 5, n. 1, mar. Londres: Carfax.
- BLACK, P. et al.(2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead/Nova York: Open University Press.
- BLOOM, B.S. (1968). "Learning for mastery". *Evaluation Comment*, v. 1, n. 2, pp. 1-12.
- LEVEY-PABST, M. (2014). "Making grading personal, and more enjoyable". *Education Week Teacher*, 18 jun.
- MURPHY, S. (1997). "Teachers and students: Reclaiming assessment via portfolios". In: YANCEY, K.B. e WEISER, I. (orgs.). *Situating portfolios: Four perspectives*. Logan: Utah State University Press, pp. 72-88.
- RAMAPRASAD, A. (1983). "On the definition of feedback". *Behavioral Science*, v. 28, jan., pp. 4-13.
- SADLER, R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, n. 18, jun., pp. 119-144.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.
- WEEDEN, P.; WINTER, J. e BROADFOOT, P. (2002). *Assessment: What's in it for schools?*. Londres: Routledge; Nova York: Falmer.

AUTOAVALIAÇÃO: ALIADA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Erisevelton Silva Lima

Numa revista de grande circulação nacional, em julho de 2015, um articulista, ao fazer recomendações aos pais quanto à escolha da escola para seus filhos, afirma: “Evite escolas com muita avaliação ‘moderna’, tipo autoavaliação, trabalho em grupo etc.”. Ainda cita o Ideb como o melhor e mais assertivo indicador de qualidade para as escolas, sejam públicas ou particulares. Considerando a temática aqui abordada, não nos iremos ater a discutir a fragilidade da afirmação do colunista da revista; basta que consideremos que o Ideb não consegue abranger todo o currículo e as diversas aprendizagens, nem sempre quantificáveis. Causa estranheza o entendimento de que a autoavaliação e os trabalhos em grupos são indicadores de baixa qualidade das escolas que os adotam, visto que os estudantes aprendem mais quando interagem e compartilham suas ideias e com isso se desenvolvem individual e conjuntamente. Essa é uma das finalidades da instituição escolar. Classificar qualquer escola como de baixa qualidade porque estimula os estudantes a pensar e a realizar trabalhos coletivamente, parece-nos caminhar na contramão do mundo do trabalho, que precisa cada vez mais de pessoas qualificadas para aprender, trabalhar e realizar as tarefas em grupo.

Todavia, lembramos que promover a autoavaliação, isoladamente ou mal articulada com o processo pedagógico (devidamente planejado), pode não surtir os efeitos formativos que defendemos. Ela pode trazer efeitos positivos para o estudante quando o faz refletir sobre o que está aprendendo, o que ainda não aprendeu, o que fez para que aprendesse e o que ainda pode ser feito para que aprenda. Se igual movimento acontecer com toda a escola nos processos que definem a avaliação institucional, poder-se-á inaugurar o que consideramos uma escola reflexiva. A autoavaliação, como componente da avaliação para as aprendizagens e como elemento constitutivo da avaliação institucional, contribuirá para a formação integral dos sujeitos. Processos autoavaliativos bem orientados e acompanhados podem colaborar para as aprendizagens de todos na escola.

Para início de conversa, é importante que não confundamos autoavaliação com autonotação, ou seja, pedir para que o estudante se atribua pontos, notas ou conceitos sem que isso possibilite o desenvolvimento dos processos mentais que o levarão a refletir sobre suas aprendizagens.

A autoavaliação pode permear todos os níveis da avaliação (para as aprendizagens, institucional e em larga escala). Como exemplo, citamos os momentos em que os índices ou resultados de exames externos chegam para cada escola. De nada adiantará olhar para eles e procurar responsáveis somente fora da instituição. É o caso de docentes, equipe gestora e coordenação pedagógica e todos os funcionários da escola se perceberem nesses índices para que possam identificar as potencialidades e fragilidades dos processos realizados, assim como pensar os meios para o replanejamento. Nesses momentos se materializa a avaliação institucional, que é interna à escola e se desenvolve tendo como um dos mecanismos a autoavaliação.

As pesquisas e estudos sobre autoavaliação ainda são incipientes no Brasil. Encontramos alguma referência sobre o assunto quando observamos dados da literatura construídos pela administração, pela psicologia e pela psicologia instrucional. Tais achados dizem respeito ao uso da autoavaliação como procedimento para mapear ou identificar necessidades de treinamento e/ou capacitação em serviço. São estudos importantes que demarcam para nós, educadores profissionais, uso similar ao que procuramos realizar na sala de aula, quando lançamos mão da autoavaliação para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem que busca possibilitar ao estudante a conquista de sua autonomia e de sua participação nos processos avaliativos, especialmente aqueles que procuram fortalecer a avaliação formativa.

Autoavaliação como componente da avaliação para as aprendizagens

O processo da autoavaliação costuma ficar marginalizado em escolas que usam a prova como único procedimento de avaliação por entenderem que sua função é exclusivamente preparar os estudantes para o vestibular. Não há nada contra que eles sejam, também, formados para esse fim, desde que não se subtraia de cada um o direito às aprendizagens. Freitas (2015) alerta:

Um dos efeitos dramáticos dos exames externos sobre a escola (ENEM, Prova Brasil etc.) é o tempo roubado do ensino e destinado ao treinamento para provas. O aspecto formativo cede espaço (e dinheiro) para simples treino com finalidade de se sair bem nos testes. Os testes medem mais esta preparação do que o próprio conhecimento do aluno – além, é claro, de seu posicionamento social.

Negligenciar a autoavaliação e outros procedimentos avaliativos significa desconhecer toda a contribuição que podem oferecer às aprendizagens. Contrariamente ao que se pode pensar, a autoavaliação não prejudica as aprendizagens nem diminui a qualidade das escolas que se intitulam de “excelência”, mas dá oportunidade de aprender com consciência e criticidade, componentes da formação para a cidadania. Contudo, é necessário que ela seja praticada adequadamente, para que não seja banalizada nem entendida como meio de burlar a avaliação. Escolas que valorizam a reprovação e a punição certamente terão dificuldade de conviver com a autoavaliação, comprometida com a lógica da conquista das aprendizagens por todos os estudantes.

A autoavaliação ou autorregulação pode ocorrer à medida que o estudante vai se libertando da extrema necessidade de receber *feedbacks* externos, em busca do fortalecimento da autonomia e da autocrítica. Autoavaliar-se caminha na perspectiva de superação das limitações ou dificuldades inerentes ao processo de aprender (Perrenoud 1999). Para Carvalho e Martinez (2005), trabalhar com o processo de autoavaliação com os estudantes inaugura outros processos como, por exemplo, a autoavaliação dos docentes, que contribuirá para a autoformação. Seja em qualquer das situações, as estudiosas asseveram que só é possível realizar a autoavaliação quando o estudante se lança em uma dada tarefa ou ação em que acredita e, com isso, se projeta em seu grupo social, podendo fazer um paralelo entre o estado presente e um *padrão de referência* por ele valorizado (*ibidem*, p. 142).

Nosso propósito, neste texto, é discutir a autoavaliação como impulsionadora da função formativa da avaliação. Diferentemente da autonotação, como nos alerta Villas Boas (2008), a autoavaliação consiste principalmente em orientar o estudante para refletir sobre os objetivos de sua aprendizagem e sobre critérios de avaliação negociados

no contexto do trabalho pedagógico escolar. Sendo assim, a autoavaliação será fortalecida pelo uso do *feedback*, da devolutiva ou do retorno por intermédio do docente regente ou mesmo pelos pares ou colegas. Reiteramos que a autoavaliação precisa ser antecedida da compreensão/negociação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. Tendo clareza desses elementos, os estudantes poderão estabelecer metas ou patamares para que sigam seus itinerários com qualidade e compromisso.

A princípio, a autoavaliação poderá decorrer de um *feedback* encorajador, rico em informações que auxiliem o estudante a refletir sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, ele necessitará confiar no docente e em si próprio, componentes da afetividade indispensáveis a essa relação. Se bem planejada, poderá desencadear processos que se tornarão favorecedores da metacognição e da meta-avaliação (Villas Boas 2008).

A autoavaliação requer o estabelecimento da ética e do respeito mútuo entre avaliadores e avaliados. Cabe considerar que tais papéis podem alternar-se. O uso mais coerente ou menos adequado sobre o que produziu a autoavaliação poderá fortalecer ou fragilizar os próximos eventos em que ela estiver presente.

A autoavaliação costuma ser um procedimento avaliativo muito usado em escolas de todas as etapas, mas raramente é desenvolvida segundo seus verdadeiros propósitos. Hoffmann (2005, p. 36) refere-se a ela como um processo de aprendizagem, pelo qual o estudante toma conhecimento de como andam suas aprendizagens, percebe-se aprendendo e procura aprender mais. Esse é o seu verdadeiro sentido. Por meio dessa prática, continua Hoffmann, ele responsabiliza-se pela própria aprendizagem e busca alcançar novos objetivos.

Assim entendida, a autoavaliação é imprescindível à avaliação formativa. Difere dos outros recursos avaliativos porque não aceita receber notas. Permeia os tempos e espaços do trabalho escolar podendo ser realizada não somente pelos estudantes, mas também pelos docentes. Para Carvalho e Martinez (2005), há uma interconexão da autoavaliação por esses sujeitos. Por exemplo: as informações fornecidas pelos estudantes poderão subsidiar o replanejamento das aulas por seus professores, servindo, ao mesmo tempo, de autoformação para estes últimos. Investir nisso reforça a tese da centralidade da avaliação como categoria que organiza o trabalho pedagógico (Freitas *et al.* 2009).

Não é exagero lembrar que a temática da avaliação ainda assusta e deixa desconfortável especialmente aquele que não atingiu os objetivos pedagógicos postos pela escola. Por meio da autoavaliação, incentivada e orientada pelo professor, após a realização de atividades diversas, esse temor pode ser dissipado, porque seu objetivo é favorecer e alargar as aprendizagens. Simplesmente entregar aos estudantes os comentários e observações sobre suas produções sem promover momentos em que possam refletir sobre o que aprenderam e o que lhes falta aprender para que consigam traçar seus próprios caminhos significa banalizar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a avaliação. Devolver um trabalho ou qualquer produção ao estudante sem que ele seja incentivado à autoavaliação reforçará ainda mais o poder já consagrado à nota e à aprovação/reprovação, sem compromisso com as aprendizagens. Acreditamos que se faz formativo o procedimento quando, de início, se aprecia o trabalho do estudante ou sua produção, apontando o que de positivo conseguiu realizar (potencialidades) para, em seguida, apontar o que ainda precisa ser revisto e/ou melhorado (fragilidades), principalmente por meio de perguntas que podem facilitar a autoavaliação.

Autoavaliação como componente da avaliação institucional ou a avaliação da escola por ela mesma

A escola que avalia formativamente não pode deixar de autoavaliar-se. O fortalecimento da avaliação institucional formativa (Lima 2012) requer o uso de elementos como a autoavaliação por todos os que nela atuam. Se avaliar o estudante sem que ele compreenda os critérios nem possua voz diante dos resultados que se apresentam sobre ele representa um mau uso da avaliação da aprendizagem, também será assim se os profissionais da escola forem submetidos a igual tratamento. Sordi e Lüdke (2009, p. 315) assim discorrem:

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.

Ademais, considerar a avaliação a ser realizada pela própria escola como alvo de disputas pessoais não poderá resultar em outra coisa que não sejam o esvaziamento e o enfraquecimento desse espaço de aprendizagem e formação. A avaliação não pode ser feita com intuito de avaliar as pessoas, personificando ideologias e vícios que de nada servirão para a melhoria dos processos a serem avaliados. É natural que por trás dos processos existam pessoas; todavia, personificá-los perde o sentido institucional e ético, tornando danoso o efeito desse nível da avaliação. O uso da autoavaliação como potencializadora do processo de avaliação da escola por ela mesma pode acontecer por diversos aspectos, solicitando dos docentes e profissionais que, de maneira discreta, seja por escrito ou oralmente, reflitam sobre os resultados

apontados em decorrência do trabalho realizado, como, por exemplo, nas reuniões do conselho de classe. Antes de apontar falhas dos estudantes ou criticá-los, cada profissional poderá fazer reflexões sobre como foi seu percurso naquele bimestre ou período letivo em cada turma, retomando o projeto político-pedagógico da escola e nele localizando suas ações e práticas que visaram ao fortalecimento do que foi anteriormente acordado, produzindo pequenos textos ou registros reflexivos, levando em conta sua atuação e envolvimento com o trabalho proposto.

A autoavaliação pelos professores pode ser orientada, também, a analisar seu relacionamento com cada estudante em particular e/ou coletivamente e sobre como tem praticado a avaliação informal: de forma encorajadora ou não?

Perguntas sugestivas para desencadear a autoavaliação e os registros das informações dela emanados

A autoavaliação, como qualquer procedimento avaliativo, precisa ter critérios claros, negociados e planejados. Também o registro por ela desencadeado é assim tratado.

Propõem-se a seguir algumas perguntas que precisam ser contextualizadas para que sirvam como estímulo à condução da autoavaliação. O objetivo é incentivar o aperfeiçoamento, o aprofundamento e/ou a melhoria do trabalho realizado, seja pelo estudante ou pelo profissional da escola.

PERGUNTAS QUE PODEM FACILITAR A AUTOAVALIAÇÃO	QUEM RESPONDERÁ?
O que pode ser feito para que este trabalho seja aperfeiçoado?	O estudante ou o profissional da escola, a depender do contexto (avaliação para aprendizagem e/ou avaliação do trabalho da escola).
Você concorda que este item ou trabalho pode ser ampliado? Aceita o desafio de realizar a melhoria?	Estudante e/ou profissional da escola.
Se você tiver a oportunidade de refazer ou ampliar este trabalho, acredita que poderá torná-lo ainda melhor? Como?	Estudante e/ou profissional da escola.
Você está plenamente satisfeito com o trabalho realizado? Há algo que possa ser melhorado? Como pode contribuir para que isso aconteça?	Estudante e/ou profissional da escola.
Qual foi sua contribuição efetiva para este resultado alcançado?	Estudante e/ou profissional da escola.
O que você aprendeu com esta atividade, este trabalho ou esta aula? Quais são suas dúvidas ou o que ainda não aprendeu? O que você gostaria de aprender mais?	Estudante.
Você se sente capaz de aprender mais sobre este tema? O que você precisa para realizar esta tarefa? Há algo que você tenha deixado de dizer ou escrever sobre o tema e que gostaria de acrescentar?	Estudante e/ou profissional da escola.
Como você tem se relacionado com seus pares e como você tem contribuído para o crescimento deles?	Estudante e/ou profissional da escola.
Você perde a paciência com facilidade no trato com seus pares ou com seus alunos, durante a realização de seu trabalho?	Estudante e/ou profissional da escola.
Você tem cumprido agendas, horários e compromissos firmados coletivamente? Justifique.	Estudante e/ou profissional da escola.

Tais questionamentos podem ser feitos oralmente, sem exposição pública, ou por escrito, durante a apreciação das produções, como os registros reflexivos ou mesmo nas devolutivas do portfólio, provas, testes e demais produções dos estudantes. Quanto a isso, alertamos para o cuidado de não usar a avaliação informal ou fazer juízo de valor (Freitas *et al.* 2009) para desqualificar as respostas dos estudantes, sob o risco de omitirem ou forjarem dados nas próximas ocasiões em que realizarem a autoavaliação.

A autoavaliação não precisa ter dia, hora marcada ou rito de suspense para que aconteça. A postura do docente em estimular o estudante a refletir sobre as aprendizagens deve ser uma constante por meios diversos, como durante o caminhar pelas carteiras, nos pequenos grupos, enquanto os estudantes realizam suas tarefas, ou quando convidamos o estudante para conversar conosco durante as aulas. A forma escrita também é recomendada. Da mesma forma, tratamos seu uso na avaliação da escola por ela mesma. Desaconselhamos, contudo, a postura autoritária e/ou ameaçadora, seja na forma escrita ou oral. Atitudes desse tipo não combinam com a prática da autoavaliação.

Os registros do que foi produzido por esse importante processo podem constar dos portfólios dos estudantes e profissionais, caso a escola assim negocie. Poderão, também, compor dossiês, pastas ou outras formas de guardar documentos, se assim for autorizado por seus autores. Desaconselhamos fortemente o uso desses dados para compor notas, menções ou conceitos, sob o risco de cola, burla ou falseamento das informações etc.

Considerações finais

A autoavaliação e quaisquer processos avaliativos que sejam realizados na perspectiva formativa não devem dar ênfase às fragilidades em detrimento dos avanços alcançados pelos estudantes. Podem favorecer a formação ética dos estudantes e professores. A autoavaliação é, também, indutora da autoformação dos professores. O *feedback* e a autoavaliação formam um par dialético, essencial para que o caminho da avaliação formativa seja percorrido com êxito por aqueles que ensinam, aprendem e avaliam, uma vez que estudantes e professores assim procedem. Lembramos que o ideal é que o *feedback* vá diminuindo e dando lugar ao automonitoramento, para que a autoavaliação cumpra seu papel de formadora para a autonomia.

Os pais podem realizar e registrar a autoavaliação nos encontros a que forem convidados, para que sua participação seja efetiva. Todos podem e devem avaliar e autoavaliar-se numa escola que forma para a cidadania.

Para que a autoavaliação assuma a importância que lhe cabe, não pode atrelar-se à avaliação informal desencorajadora, isto é, suas informações não podem tornar-se públicas nem ser usadas com outros propósitos que não a reorganização do trabalho pedagógico. Os estudantes precisam ter certeza disso. Postura ética é fundamental nesse processo.

Neste texto, tratamos da autoavaliação como um processo desenvolvido continuamente. Contudo, necessita ser registrado. Daí surgem os escritos dos estudantes narrando suas percepções sobre as aprendizagens desenvolvidas e em desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, L.M.O. de e MARTINEZ, C.E.P. (2005). “Avaliação formativa: A autoavaliação do aluno e a autoformação de professores”. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, pp. 133-144.
- FREITAS, L.C. de (2015). Preparando para testes. [Disponível na internet: <http://www.avaliacaoeducacional.com>, acesso em 20/8/2015.]
- _____. *et al.* (2009). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. São Paulo: Artmed.
- HOFFMANN, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- IOSCHPE, G. (2015). “Por que você não faz nada?”. *Veja*, 1º jul., pp. 76-78.
- LIMA, E.S. (2012). *O diretor e as avaliações praticadas na escola*. Brasília: Kiron.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- SORDI, M.R.L. de e LÜDKE, M. (2009). “Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias”. *Avaliação*, v. 14, n. 2, jul. Campinas/Sorocaba, pp. 313-336.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus.

AVALIAÇÃO POR COLEGAS: APRENDENDO A SER AVALIADOR

Erisevelton Silva Lima

Quando a proposta é a de realizar avaliação por colegas ou pelos pares, a cultura da predominância da prova, do teste e da mensuração invade, de imediato, nosso imaginário, refém das duras práticas tradicionais da escola autoritária. A exemplo do que discutimos no texto sobre autoavaliação, a avaliação por colegas não precisa tornar-se um espaço de disputas ou competições; do contrário, de nada servirá para as aprendizagens individuais e coletivas. Avaliação por colegas, autoavaliação e avaliação formativa são conceitos que se entrelaçam. Tratando desse tema, Black *et al.* (2003, p. 50) entendem que, na prática, a avaliação por colegas é um importante complemento da autoavaliação, podendo ser um pré-requisito para que esta se efetive. Uma professora por eles citada afirma que, avaliando e registrando observações (por meio de discussão e orientação clara) em suas próprias produções, os estudantes podem avaliar e fazer comentários sobre o trabalho dos colegas. Ela relata que seus estudantes sabem que os deveres de casa serão avaliados por eles mesmos ou por um colega de turma. Por isso, somente em situações extremas deixam de cumprir essas atividades. Sentem orgulho de ter seu trabalho avaliado por um

colega. Qualquer descontentamento é discutido abertamente até ser resolvido.

Contudo, alertam os autores, a avaliação por colegas e a autoavaliação somente serão produtivas se os professores oferecerem orientações constantes, principalmente àqueles que apresentarem mais necessidade. É importante considerar que os estudantes, de modo geral, não estão habituados a desenvolver essa estratégia avaliativa. Além disso, para os professores também é um procedimento quase desconhecido porque em seus cursos de formação eles não costumam vivenciá-lo. Para que essa avaliação ganhe força, é importante que toda a escola a adote, a fim de que não fique associada a um único professor ou a alguns deles.

Para a avaliação por colegas alcançar seus objetivos, precisa ser planejada: para que será desenvolvida? Quando? Como? O que será feito com as informações por ela oferecidas? Como seus resultados se articularão aos provenientes de outros procedimentos de avaliação? Como trabalhar com os pais para que eles a compreendam, a aceitem e participem de sua realização? Lembremo-nos de que o sucesso de qualquer estratégia pedagógica depende da clareza de propósitos que a embasam e do acompanhamento e da avaliação de todo o percurso.

Feito o planejamento, é importante que ele seja discutido com toda a equipe escolar. Durante toda a sua implementação, a avaliação por colegas é objeto de análise, para que se observe se está alcançando os objetivos a que se propôs, a aceitação pelos estudantes e quais as intervenções a serem feitas.

As resistências e inseguranças dos estudantes podem acentuar-se caso lhes seja solicitado atribuir nota ou pontos às atividades dos colegas. Isso lhes causa desconforto e destrói a grandeza de um

procedimento que tem potencial para se associar à avaliação formativa e contribuir para o avanço das aprendizagens. Afinal de contas, avaliando se aprende a ser avaliador. Por esse motivo, recomendamos que notas e pontos não sejam requeridos.

A dificuldade de desenvolver uma atividade avaliativa como essa revela, também, as fragilidades de qualquer avaliador, seja ele professor ou estudante. Há diversos mitos que cercam a avaliação por colegas, por exemplo: o estudante poderá não aceitar seu par avaliador por entender que ele teria “o mesmo nível de conhecimento”; a acusação de que o docente estaria deixando de cumprir seu papel, como se avaliar não fosse uma atividade inerente ao ser humano em todas as ocasiões da vida pessoal e profissional (Villas Boas 2008). Esses entraves apontam a necessidade de compreendermos a avaliação como processo e não como fim em si mesma (Hadji 2001). Por confundirem a avaliação por colegas com a atribuição de notas, o receio de muitos estudantes é o de que suas produções estejam sendo avaliadas por quem não teria competência para fazê-lo. Quanto a isso, eles têm razão; afinal, não se trata de solicitar que estudantes passem a atribuir pontos ou notas a outros estudantes.

Importante ressaltar que a avaliação por colegas pode ser praticada com crianças e estudantes de qualquer etapa do processo de escolarização, da educação básica até a superior.

Em um estudo por mim realizado em um curso de Pedagogia no Distrito Federal (Lima 2013), encontrei relatos contidos no registro inicial e final de uma graduanda, reveladores da importância em dar continuidade à prática da avaliação por colegas em outros semestres do curso de formação de professores, como se observa a seguir:

Estou apreensiva, não me relaciono bem com minhas colegas, coisas de mulher [risos]. Logo que eu for ser avaliada por elas irão me crivar de críticas, realmente não sei se estamos prontas para isto. (Início do semestre letivo – Andreia)

Os dias passaram e sabe que não foi tão ruim, o professor não deixou a avaliação ser conduzida para intimidar nem humilhar, existiram critérios claros, e a mediação foi realizada pela avaliação formativa. Agora me sinto capaz de fazer isso com meus alunos quando for atuar como professora. (Último registro reflexivo da estudante do último período de Pedagogia – Andreia)

Os depoimentos acima reforçam a tese de que a formação inicial de professores é o momento ótimo para que aprendam a avaliar e, sobretudo, para que pratiquem a avaliação cuja concepção defendemos. É fácil falar sobre ela, nem sempre é fácil desenvolvê-la, segundo a lógica da promoção das aprendizagens de todos os estudantes. É mais fácil continuar a avaliar por meio do processo a que fomos submetidos ao longo de nossa escolarização. Andreia tinha razão ao reconhecer que, no início, os estudantes não estavam preparados para essa prática, que requer fundamentação teórica do professor sobre o tema, planejamento e habilidade para deixá-los à vontade e seguros.

Domingues, Amaral e Zeferino (2007) consideram a necessidade de os professores acompanharem e compararem a autoavaliação realizada pelo estudante com aquela produzida pelos pares sobre o mesmo indivíduo. Essa é uma tarefa do professor que não tem como objetivo expor ou comparar os estudantes, mas analisar como se dá a interação dessas duas práticas, para que se saiba com mais segurança como cada um está aprendendo, como percebe esse processo e o que pode ser feito para gerar ações, mudanças e aprendizagens. De maneira geral, a intenção é a de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, as práticas e as autopercepções que emanaram dos estudantes. Contudo, por meio do olhar atento do docente é que o estudante poderá retomar

sua autoavaliação, a avaliação produzida pelos colegas e fortalecer a crítica e a autocrítica, de forma amistosa e sem embates, no interior da sala de aula. Não se pode correr o risco de usar a autoavaliação para desqualificar a avaliação dos colegas porque não se sentiu confortável com a mesma. Ainda sobre esse receio da avaliação produzida por outrem ou de sermos avaliados por terceiros, Sordi e Lüdke (2009, p. 316) acrescentam:

A dificuldade de lidar com a heteroavaliação precisa ser compreendida, no entanto, como memória de vivências que ajudaram a consolidar uma feição avaliativa que mais afasta do que aproxima, que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica.

Sermos avaliados por colegas ainda nos amedronta e nos angustia porque traz o rótulo de que quem tem autoridade para essa tarefa é somente o professor. Decorrem disso a importância e a necessidade de a aprendizagem da avaliação formativa ter espaço privilegiado nos cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

No quadro a seguir, apresentamos algumas estratégias didáticas em que podemos fazer uso da avaliação por colegas:

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	AVALIAÇÃO POR COLEGAS
Apresentação oral dos estudantes	Em pares, os estudantes poderão analisar e registrar, em um pequeno formulário, os critérios previamente negociados. Vários aspectos poderão ser considerados, como a postura, a voz, o conteúdo, as argumentações, a conclusão etc.
Trabalhos em grupos ou apresentação de trabalhos pelos estudantes	Toda a turma poderá participar, seguindo roteiro prévio, apontando as potencialidades e as fragilidades do trabalho apresentado, sem atribuir pontos ou notas para o grupo. Todos avaliam e todos são avaliados.
Produção de textos (diversos gêneros) pelos estudantes	Em duplas, os colegas podem, antes de a produção ser entregue ao docente, fazer apontamentos ou questionamentos, com base nos critérios estabelecidos e negociados.
Dramatização, encenação, apresentação artística e outras	Os pares farão, oralmente ou por escrito, as considerações sobre o desenvolvimento das atividades pelos colegas.

Observação: Para cada item a ser avaliado, na forma escrita, o estudante poderá assinalar se o objetivo foi alcançado, se foi parcialmente alcançado ou se não foi alcançado, podendo escrever suas justificativas. Insistimos: não se trata de atribuir pontos ou notas aos colegas.

Cabe ao professor preparar os estudantes para que seus argumentos avaliativos apontem os aspectos positivos das produções dos colegas e ofereçam sugestões para sua melhoria. Não cabem desencorajamentos. A grande contribuição da avaliação por pares está em sua característica de partir dos colegas com o objetivo de favorecer as aprendizagens. Não substitui a avaliação feita pelo professor, mas a complementa.

Após a apreciação ou avaliação do trabalho pelos colegas, a produção é devolvida a seu autor para que ele possa analisar as contribuições e acatá-las ou não, antes de entregar ao professor. É importante que o professor acompanhe o processo de avaliação por

colegas e faça as intervenções necessárias. O sentido dessa prática é repleto de ganhos por todos e para todos: enquanto as aprendizagens se alargam, princípios éticos e formativos estão presentes, a alteridade e a socialização ganham reforço indispensável para a formação integral dos estudantes.

Referências bibliográficas

- ALVES, A.C. e FELICE, M.I.V. (2012). “Avaliação formativa: Estudo da coavaliação no ensino médio e superior”. *Intercâmbio*, v. XXV. São Paulo: Lael/PUC-SP, pp. 190-201.
- BLACK, P. *et al.* (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead/Nova York: Open University Press.
- DOMINGUES, R.C.L.; AMARAL, E. e ZEFERINO, A.M.B. (2007). “Autoavaliação e avaliação por pares: Estratégias para o desenvolvimento profissional do médico”. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Campinas, pp. 173-175.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- LIMA, E.S. (2013). “Avaliação por pares (colegas) e autoavaliação: Procedimentos que encorajam e emancipam”. In: TEIXEIRA, C. e MIRANDA, J. dos R. (orgs.). *Avaliação das aprendizagens: Experiências emancipatórias no ensino superior*, v. 2. São Paulo: Max Limonad.
- SORDI, M.R.L. de e LÜDKE, M. (2009). “Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias”. *Avaliação*, v. 14, n. 2, jul. Campinas/Sorocaba, pp. 313-336.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus.

DEVER DE CASA: QUAL SEU LUGAR?

Enílvia R. Morato Soares

Eu nunca tinha parado pra pensar nisso... sério mesmo. Pra que a gente manda tarefa de casa? Que hábito foi esse que a escola adquiriu? Quem inventou isso? Será que não é mais uma forma de punir as crianças? De cobrar das crianças... às vezes até de tirar um pouco da responsabilidade, de tua responsabilidade como professora, né? São coisas que eu comecei a pensar. (Professora de uma escola pública do Distrito Federal)

A inquietude expressa no relato dessa professora, alfabetizadora há 21 anos na rede pública de ensino do Distrito Federal, ao ser questionada sobre o uso rotineiro do dever de casa em sua turma, sugere que essas atividades, não raramente, têm sido adotadas de forma irrefletida e, por esse motivo, pouco ou nada têm contribuído para as aprendizagens dos estudantes.

Independentemente do modo como os deveres de casa vêm sendo utilizados, estudos (Nogueira 2002; Villas Boas e Soares 2013) atestam não ser esta uma prática recente,[\[16\]](#) aspecto que pode estar contribuindo para sua naturalização no âmbito das escolas e, por que não dizer, da própria sociedade.

No entanto, o envio de atividades escolares para serem realizadas fora da escola só ganha maior destaque nas pesquisas científicas e na

mídia a partir da década de 1990. Nesse período, quando se intensifica o discurso neoliberal de escolas como motor de eficiência, estimulando a competitividade individual e institucional, a participação dos pais/responsáveis[17] na vida escolar dos filhos[18] tornou-se mais requerida e sua responsabilização pela melhoria do desempenho escolar de seus dependentes, mais evidente. O dever de casa sobressai em meio a esse contexto por ser o elo condutor (ou pelo menos uma tentativa de sê-lo) entre a família[19] e a escola. Perrenoud (1995, p. 90) confirma esse pressuposto ao afirmar que “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. No centro dessa relação se encontra o estudante que, por meio de diferentes “mensagens”, entre elas o dever de casa, se torna o *go-between* (*ibidem*) entre pais e professores, passando a ser alvo de pressões, julgamentos e expectativas advindas de cada um deles ou de outros representantes desses segmentos. Emerge, portanto, a necessidade de que relações de cooperação se estabeleçam entre família e escola a fim de conferir ao estudante o protagonismo que lhe é de direito nesse processo.

Dada a intensa difusão do discurso que relaciona o aproveitamento escolar à conquista de melhores condições sociais, aumentando a responsabilidade da família pelo sucesso dos filhos nos estudos, bem como a forma consensual e natural como o dever de casa tem sido percebido e adotado no âmbito das instituições (escolar e familiar), faz-se necessário elencar aspectos que precisam ser analisados, sob pena de perpetuarmos uma prática, muito mais pelo ritual formalizado e inquestionável que representa do que em decorrência de necessidades oriundas de um trabalho pedagógico planejado e desenvolvido com os estudantes e em favor deles. Partiremos, portanto, do cerne da questão, ou seja, da interação família-escola e suas complexas e diversificadas relações com o dever de casa.

Estender as tarefas escolares aos lares possibilita aos pais conhecerem e avaliarem o conteúdo curricular que está sendo ensinado, a forma e o ritmo como ele está sendo trabalhado e o desempenho do filho em relação à aprendizagem. Tudo isso poderia ser um aspecto altamente positivo caso não fosse, como é frequente, permeado de dúvidas, descrenças e discordâncias nem sempre explicitadas ou discutidas. O habitual entendimento de que a escola pertence ao governo ou, no máximo, aos profissionais que nela atuam (Mendonça 2000) termina por imprimir nas famílias sentimentos de inferioridade e incompetência diante de seus saberes, inibindo-as quanto à livre expressão de suas percepções e dificultando o diálogo.

A contrapartida também é real. Por meio dos deveres de casa, os professores se veem em condições de julgar o grau de dedicação e disposição dos pais para auxiliar e acompanhar os estudos dos filhos. É uma tarefa geralmente concebida como responsabilidade inerente ao grupo familiar e indicativa do valor atribuído à escola e aos saberes acessíveis por meio dela. É comum serem tomados por negligentes os pais que “permitem” que os filhos deixem de fazer ou façam com incorreções os deveres de casa.

Prevalece aí um “diálogo entre surdos” (Henriques 2006, p. 222), em que cada segmento tem sua esfera de ação e avaliação. Práticas dissociadas de reflexões conjuntas se mostram pouco profícuas, uma vez que dificultam, se não impedem, o estabelecimento de acordos e a tomada de decisões que promovam o sentimento de pertencimento dos estudantes e de suas famílias em relação ao objeto, neste caso, os deveres de casa. A parceria com as famílias (incluindo os estudantes) deve passar não só pela decisão quanto à adoção ou não do dever de casa, mas também por seu planejamento e sua avaliação. De nada adianta decidir coletivamente pelo uso do dever de casa se os demais

encaminhamentos (quantidade, frequência, necessidade de ajuda dos pais etc.) fiquem somente a cargo do professor. As posições e avaliações individualizadas persistirão, mantendo o embate entre a escola e as famílias e extinguindo a parceria inicialmente firmada. É imprescindível, ainda, que o trabalho com tarefas de casa passe por avaliações periódicas, a fim de que as ações possam ser revistas e redirecionadas ou mesmo extintas. O importante é que todas as análises estejam voltadas para o intento de assegurar aos estudantes seu inalienável direito de aprender.

Esse entendimento acerca do dever de casa deve ser explicitado no projeto político-pedagógico da escola, evitando, assim, que cada professor adote critérios específicos. Isso não quer dizer que o dever de casa deva ser normatizado ou burocratizado, mas que haja uma organização norteadora dessa prática, tornando-a compreensível a todos, inclusive estudantes e pais. “Nada mais inseguro para estudantes e pais do que ter de supor quais são as exigências de cada professor. Quando isso acontece, a escola demonstra não ter um rumo a seguir” (Villas Boas e Soares 2013, p. 52).

Vale aqui destacar as mudanças ocorridas nas últimas décadas nos sistemas educacionais, cujos resultados alteraram o perfil dos estudantes que hoje se encontram nas escolas públicas. Durante muito tempo, o acesso à educação escolarizada foi privilégio da classe burguesa. A ampliação de vagas nas escolas ocorreu somente após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência de mudanças no processo produtivo associadas ao acelerado desenvolvimento tecnológico, o que ocasionou uma grande expansão de oferta de emprego e a exigência de mão de obra cada vez mais qualificada.

A democratização do acesso ao ensino público intensificou-se na década de 1990. Parte significativa dos 97% de brasileiros que hoje se encontram nas escolas é composta por aqueles que só recentemente puderam nela ingressar, ou seja, por estudantes oriundos das classes populares. Isso significa que a heterogeneidade que caracteriza nossos estudantes se intensificou diante da diversidade de meios econômicos e culturais dos quais eles hoje se originam.

Esse dado nos remete diretamente a práticas instauradas nas escolas que resistem ao tempo, a despeito das mudanças contextuais que marcam os diferentes períodos, como é o caso do dever de casa. Desconsiderar a grande diversidade de meios familiares dos quais nossos estudantes são parte integrante e, em consequência, as diferentes possibilidades de realização do dever de casa, podem induzir a condutas que, mesmo quando bem-intencionadas, discriminam aqueles que destoam do ritmo e da forma de aprender estabelecida e esperada pela escola, potencializando suas diferenças em relação aos que, de algum modo, se adaptam às regras.

Premiar e/ou punir estudantes pela realização ou não dos deveres de casa ilustra bem o caráter meritocrático que o uso do dever de casa pode assumir. A tentativa de estimular a realização de tarefas de casa por meio de recompensas ou castigos, uma das facetas da meritocracia, tende a acentuar práticas individualistas e competitivas em um campo desigual de oportunidades, reforçando as desigualdades naturais de aprendizagens existentes entre os estudantes. Na maior parte dos casos, seriam premiados aqueles já privilegiados por suas condições domiciliares favoráveis ao estudo, da mesma forma que os estudantes desprovidos dessa possibilidade estariam sendo duplamente penalizados.

A classificação e/ou seleção de estudantes visando destacá-los positiva ou negativamente provêm de avaliações homogeneizadas cujos resultados desconsideram o processo ou o contexto de sua produção. As justificativas para tal feito se sustentam na crença de que o sucesso se deve unicamente aos esforços empreendidos pelos estudantes e suas famílias, transformando disfunções que são de ordem social e educacional em questões individuais de capacidade ou empenho. Esse entendimento tem desobrigado a escola do compromisso de buscar alternativas para o cumprimento de seu papel social de ensinar. Os recorrentes apelos dos professores no sentido de obterem ajuda dos pais para realização das lições de casa, bem como suas constantes queixas quando essas solicitações não são atendidas evidenciam que, para ensinar, a escola conta com um auxílio acadêmico familiar nem sempre possível em função de suas diferentes configurações. Indicam, portanto, indiferença quanto às disparidades e, em decorrência, potencialização destas.

Inserido na lógica da avaliação formativa, o dever de casa é compreendido como parte do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e deve estar a serviço das aprendizagens de todos. Isso implica a necessidade de se estabelecerem propósitos claros a serem cumpridos por toda a escola, após serem discutidos com professores, pais e estudantes, e de serem selecionadas tarefas significativas e convidativas para os estudantes. É também importante que estes se sintam competentes para realizá-las, o que requer o uso de atividades diversificadas, de modo que atendam às diferentes condições de aprendizagem dos estudantes. Igualmente importante é a prescrição de quantidade razoável dessas atividades, ou seja, sem excessos. Vale lembrar que, quando realizadas nos lares, as atividades escolares demandam uma rotina doméstica nem sempre agradável e/ou simples de se organizar. Carvalho (2000, p. 149) confirma essa assertiva,

acrescentando ser essa uma política antidemocrática quando impõe aos pais o desenvolvimento do currículo escolar e os obriga a “converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e descanso”.

Na perspectiva da avaliação formativa, o dever de casa é um excelente recurso para fornecer *feedback* aos professores sobre as aprendizagens dos estudantes, possibilitando o reajuste do trabalho pedagógico e o oferecimento das intervenções necessárias (Villas Boas e Soares 2013). Para que isso ocorra, é necessário que o envolvimento dos pais na realização dessas atividades se limite ao acompanhamento e incentivo aos filhos. Ao atribuir ao pai ou a outra pessoa a tarefa de ensinar o estudante, o professor está delegando a terceiros, independentemente da profissão que exerça, a função de ensinar e contribuindo para negar seu *status* profissional e seu saber especializado (Carvalho 2006, p. 97).

A valorização do trabalho do professor passa ainda e, de modo especial, por oportunidades de formação. Observa-se que muitas práticas, hoje reproduzidas inadvertidamente no âmbito das escolas, carecem de estudos, análises e reflexões. Acontece com a avaliação, contribuindo para torná-la uma das categorias do trabalho pedagógico mais refratárias a mudanças (Sordi 2010, p. 25). Ocorre com o dever de casa, como denota a percepção da professora, apresentada no início deste texto, que desvela sua perplexidade ao se ver impelida a posicionar-se perante o frequente uso do dever de casa em sua sala de aula. Tudo isso nos leva a supor que a formação inicial e continuada dos professores não tem reservado espaço para discussões fundamentais para maior e melhor desenvolvimento do trabalho escolar. Padilha (2005, p. 7) constata ser “impressionante que o dever de casa – uma

prática diária de todos os professores de todos os níveis escolares – mereça tão pouca atenção na formação docente e nas pesquisas acadêmicas”.

Não há conhecimento da inclusão do tema “dever de casa” nos programas dos cursos de formação inicial de educadores. Essa ausência é também percebida nos espaços de formação continuada ou em serviço. Nem mesmo os momentos de coordenação pedagógica costumam ser destinados a discussões e estudos sobre o tema. Silva (2007, p. 133) adverte que questões desse tipo

devem ser refletidas pelo coletivo de professores no espaço concreto de coordenação pedagógica com vistas à superação de um trabalho pedagógico pautado em concepções e práticas reiterativas, vislumbrando a construção de um projeto que contribua de fato para a organização e transformação do trabalho escolar, repercutindo na qualidade da educação pública.

O tratamento comumente dado ao dever de casa como assunto periférico e de menor importância pode estar induzindo à adoção compulsória dessa prática pelas escolas, bem como sua aceitação pacífica pelas famílias. Assim como os cursos de formação inicial e continuada, as coordenações pedagógicas das escolas devem incluir o tratamento de questões que visam à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, reflexões críticas sobre práticas que integram o cotidiano da escola, como é o caso das tarefas de casa, se mostram urgentes.

Afinal, qual o lugar ocupado pelo dever de casa? Por ser uma das práticas mais tradicionais da escola, não há como negar que essas tarefas ocupam papel de destaque na organização do trabalho pedagógico da maioria das salas de aula. No entanto, a resistência ao

tempo e o recorrente uso dos deveres de casa nem sempre se justificam pelas aprendizagens conquistadas por seu intermédio, objetivo precípua da escola. Reverter esse quadro implica mudar o jeito de a escola lidar com práticas que, pela obviedade que aparentam, são maquinalmente incorporadas, mantendo-se alheias a questionamentos e discussões a seu respeito.

Se bem conduzido, o dever de casa pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos e capazes de participar com criticidade em seu meio social. No entanto, esse é um processo que extrapola atitudes ingênuas de adesão a discursos que ecoam como verdades absolutas e passa necessariamente por reflexões que possibilitem compreender suas reais possibilidades e, em consequência, decidir sobre sua adoção ou não. No caso de continuar a ser utilizado, é preciso repensar em que bases isso será feito.

Referências bibliográficas

CARVALHO, M.E.P. de (2000). “Relações entre família e escola e suas implicações de gênero”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 10, jul. São Paulo, pp. 3-155.

_____. (2006). “O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa”. *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, pp. 85-102.

HENRIQUES, M.E. de F. (2006). “Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da luz: Estudo de caso”. *Interacções*, n. 2, pp. 220-243. [Disponível na internet: [http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10\(1\).pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10(1).pdf), acesso em 10/9/2010.]

MENDONÇA, E.F. (2000). *A regra e o jogo: Democracia e patriotismo na educação brasileira*. Porto Alegre: Artmed.

NOGUEIRA, M.G. (2002). *Tarefa de casa: Uma violência consentida?*. São Paulo: Loyola.

- PADILHA, H. (2005). “Reflexões sobre o dever de casa”. *per)cursos*, ano 1, n. 1. Laboratório de Estudos sobre Mudanças na Escola – Leme, fev., pp. 7-9.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Porto: Porto Ed.
- SILVA, E.F. da (2007). “A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: O que temos e o que queremos”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, pp. 131-152.
- SORDI, M.R.L. de (2010). “Por uma aprendizagem ‘maiúscula’ da avaliação da aprendizagem”. In: DALBEN, A.I.L. de F. *et al.* (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Textos selecionados do XV Endipe. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 22-35. (Didática e Prática de Ensino)
- VATTEROTT, C. (2010). “Five hallmarks of good homework”. *Educational leadership*, set. Alexandria.
- VILLAS BOAS, B.M. de F. e SOARES, E.R.M. (2013). *Dever de casa e avaliação*. Araraquara: Junqueira & Marin.

PARTE III – FINALIZANDO OU COMEÇANDO?

Ao concluirmos este livro, queremos expressar nosso desejo de que ele tenha dado oportunidade aos leitores de iniciarem novas reflexões sobre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula, com base no contexto em que cada um atua. Muitos outros temas poderiam ser aqui incluídos, mas isso tornaria o livro maçante.

Esta parte final destina-se a chamar a atenção para a necessidade de articulação entre o trabalho realizado pelos cursos de licenciatura e o desenvolvido pelas escolas de educação básica. A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece no parágrafo 6º do artigo 3º que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica (...)”. Além disso, o artigo 11 estabelece que “a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo (...) interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados”. Reiteradas vezes, o relatório que acompanha a mencionada resolução reconhece a necessidade da articulação acima. Por esse motivo, este livro é dirigido de modo especial a professores e estudantes de cursos de licenciatura e a professores e demais profissionais da educação básica.

ARTICULAÇÃO ENTRE OS CURSOS DE LICENCIATURA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO DENTRO DA ESCOLA

Edileuza Fernandes da Silva

As mudanças demandadas pela sociedade na primeira década do século XXI, as exigências da legislação educacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), diretrizes curriculares para formação de professores – e os documentos normativos emanados do poder público e das políticas educacionais, aliados à entrada de estudantes cada vez mais heterogêneos na educação superior quanto à formação acadêmica, às experiências, à motivação e às expectativas, especialmente dos que buscam os cursos de licenciatura, têm apresentado inúmeros desafios às instituições que formam professores para a educação básica. Um desses desafios é a articulação dos currículos dos cursos de formação docente com o das escolas de educação básica para favorecer ao licenciando, futuro professor, a compreensão dos complexos processos que se desenvolvem na escola em geral e nas salas de aula, especificamente.

A discussão em torno da articulação entre os cursos de licenciatura e a escola básica não se pauta na ideia de que a formação de professores sozinha possa resolver os problemas da educação básica, mas na

clareza, construída ao longo de minha trajetória como docente da educação básica e da formação inicial e continuada de professores, de que essa articulação pode impactar qualitativamente a organização do trabalho pedagógico das escolas.

Para isso, é preciso colocar a formação dos futuros professores dentro da escola e da sala de aula, com a compreensão de que “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes” (Sacristán 1999, p. 74). Para que isso se concretize na prática, requerem-se do futuro professor conhecimentos educacionais, pedagógicos e culturais mais amplos que lhe permitam atuar consciente e criticamente em situações imprevistas e desafiadoras que emergem da realidade da escola e que não podem ser respondidas de forma padronizada e com regras e técnicas.

A articulação dos cursos de licenciatura com a escola básica favorece a superação de uma perspectiva de formação de professores conservadora, em que a teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta à apropriação do conhecimento, refletindo em uma formação cujo espaço educativo é concebido e vivido pelo ponto de vista do imaginário, sem estabelecer vínculos entre a teoria estudada e a realidade concreta da escola e da sala de aula. A esse respeito, Vázquez (1977, p. 239) nos diz que “não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente”. A teoria estudada nos cursos de licenciatura não pode ter um caráter absoluto, no sentido de apenas pensar sobre a realidade estudada em si, de maneira abstrata, mas visar transformar o que foi idealizado, tendo sempre a prática como referente.

O acesso do licenciando à escola básica ocorre quase sempre por meio de projeto de pesquisa, prática de ensino e estágio supervisionado, em conformidade com a legislação que orienta as licenciaturas, LDBEN 9.394/96 e demais instrumentos normativos dela decorrentes. Esses são momentos privilegiados de contatos e vivências com a realidade escolar e com as práticas pedagógicas fundamentais à formação inicial do futuro professor. De acordo com Veiga (2004, p. 97),

a formação inicial é importante para o futuro professor, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhe permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la.

Além disso, a formação acompanhada da inserção no campo profissional de exercício da docência na educação básica contribui para a constituição da identidade profissional, demandando das escolas assumirem-se como corresponsáveis pela formação dos futuros professores. Isso requer articulação entre as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino orientados pelos currículos de ambas e pelos projetos político-pedagógicos das instituições e das escolas. Nas experiências como professora orientadora de estágio supervisionado em escolas de educação básica, pude perceber que essa relação nem sempre é tranquila. Há preocupação dos professores em exercício e gestores em compartilhar a escola com suas contradições, conflitos e fragilidades e de ter suas práticas como objeto a ser investigado e questionado.

Essas resistências, quase sempre dos profissionais mais experientes, revelam o receio de terem suas práticas desveladas e questionadas por estudantes não reconhecidos por eles com “autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e competência científica (capacidade

de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) (...)” (Bourdieu 2003, p. 112). No entanto, é importante acreditar na possibilidade de os professores em exercício verem essas atividades de inserção do licenciando no campo profissional como base reestruturante de suas práticas, compreendendo a parceria como processo permanente de construção de novos referenciais teóricos e práticos que podem contribuir para a revisão de práticas pedagógicas conservadoras e cristalizadas (Silva 2010).

Dentro dessa perspectiva, enquanto se forma, o licenciando contribui para a formação continuada dos professores em exercício, num processo que envolve ensino, pesquisa, reflexão sobre a prática de forma colaborativa, rompendo com o individualismo predominante na sociedade, nas instituições de ensino superior e na escola. Essa postura cooperativa e colegiada do trabalho docente interferirá nas relações hierárquicas nas instituições educativas e entre professores e estudantes.

Quais os ganhos dessa articulação? A escola ganha se a parceria for contributiva, colaborativa e de assessoramento à equipe gestora e aos professores. Ganha o licenciando pelo contato, desde a formação inicial, com a realidade escolar e as problemáticas desse universo num processo de articulação da teoria à prática que possibilita a vivência do trabalho coletivo discutido pelas teorias pedagógicas, muitas vezes sem levar em conta os conflitos, as ambiguidades, as contradições e as possibilidades nele presentes. Ganham principalmente os estudantes da educação básica se a parceria focar a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula para garantia de suas aprendizagens.

Por todos esses ganhos, as questões/temáticas complexas que emergem do contexto escolar e da sala de aula devem ser privilegiadas nos currículos dos cursos de licenciatura por estarem relacionadas à

organização, ao desenvolvimento e à avaliação do trabalho pedagógico da escola básica: projeto político-pedagógico, avaliação educacional, participação da comunidade na escola, planejamento escolar, trabalho com projetos, entre outras temáticas relevantes que afetam diretamente a atuação do professor.

O estudo e a compreensão dessas questões/temáticas pelo licenciando, no espaço em que se desenvolvem, qualificam a formação docente como processo dinâmico, contínuo e contextualizado, que favorece a superação da fragmentação dos saberes e o distanciamento do lócus em que desenvolverá seu trabalho. Dessa forma, a escola básica deixa de ser discutida como uma realidade imaginária e passa a ser compreendida como uma realidade concreta, inserida em um contexto social mais amplo.

Essa perspectiva reforça a relevância social, política e pedagógica das relações colaborativas entre universidades e escola básica, podendo contribuir significativamente para a constituição de processos educativos que corroboram o investimento na construção de uma escola básica

que atende uma diversidade sociocultural e educacional que demanda das Instituições de Educação Superior e do futuro professor uma inserção nesse contexto para formar o profissional, sob a perspectiva do “agente social”, a fim de ultrapassar a concepção de “tecnólogo de ensino” e promover as mudanças necessárias ao processo educativo. (Veiga 2012, p. 159)

Com esse compromisso político e pedagógico, os educadores-autores dos textos que compõem este livro *entraram na escola e na sala de aula* para refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e contribuir para a constituição de processos inovadores e formativos de

ensinar, aprender e avaliar, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação básica, que passa necessariamente pela garantia do direito às aprendizagens para todos os estudantes.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2003). “O campo científico”. In: ORTIZ, R. (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d’Água.
- SACRISTÁN, J.G. (1999). “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed.
- SILVA, E.F. da (2010). “As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: Entre a imitação e a criação”. In: VEIGA, I.P.A. e SILVA, E.F. da (orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!*. Campinas: Papyrus.
- VÁZQUEZ, A.S. (1977). *Filosofia da práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VEIGA, I.P.A. (2004). *Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus.
- _____. et al. (2012). *Didática: Entre o pensar, o dizer e o vivenciar*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

O LUGAR DA AVALIAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Benigna Villas Boas

Para que a avaliação contribua para a organização do trabalho pedagógico da escola de educação básica, comprometido com as aprendizagens de todos os estudantes, precisa fazer parte da formação dos futuros professores. Isso tem ocorrido de forma muito frágil, como demonstram várias pesquisas, entre elas, as de Mendes (2006), André *et al.* (2012), Veiga *et al.* (2012), Gatti (2014) e Soares (2014).

Mendes (2006) desenvolveu pesquisa sobre formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Os sujeitos de sua investigação foram estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química. A pesquisadora constatou que os licenciandos vinculavam a avaliação somente a sua dimensão técnica, mais especificamente a instrumentos. Não mencionaram a dinâmica avaliativa. Pode-se inferir que, se os estudantes assim se manifestaram, a razão se encontra no processo avaliativo no qual estavam inseridos, o que, provavelmente, se tenha constituído aprendizagem para eles. O autor (*ibidem*, p. 138) comenta:

Os estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação, suas finalidades e sem se indagarem a quem serve (...) apesar de existir uma densa literatura sobre esse assunto, não é perceptível o domínio teórico por parte dos estudantes sobre a temática avaliação.

A prova demonstrou ser o procedimento mais usado, principalmente pelos cursos de Matemática e Física. No curso de Pedagogia, 36% dos licenciandos a apontaram como o mais adotado. Os coordenadores dos cursos confirmaram seu uso frequente, justificando-a como um dos poucos instrumentos que conseguem garantir a aprendizagem dos estudantes com maior segurança. Mendes (*ibidem*, p. 121) conta que, de acordo com um deles,

geralmente o aluno encara outras atividades com uma visão diferente daquela com que encara a prova tradicional; por exemplo, avaliação do tipo seminário é vista como atividade menos importante e até “maçante” (palavras dos próprios alunos), que não tem, segundo eles, a mesma exigência de uma prova sem consulta e por isso não há o empenho na preparação do tema e na sua realização (...) seu esforço nessas atividades não é comparável ao investido em provas sem consulta, bem tradicional. Essa postura desestimula o professor que quer inovar na perspectiva da avaliação formativa.

O depoimento acima comporta várias análises. O que chama mais a atenção é o entendimento do seminário como procedimento de avaliação. Todas as atividades realizadas pelos estudantes merecem apreciação e avaliação. Contudo, o seminário não é utilizado com o propósito de ser um procedimento de avaliação. Diferentemente da prova, aplicada com finalidade avaliativa, ele é antes de tudo uma dinâmica de trabalho que, inserida adequadamente no trabalho pedagógico de uma disciplina, pode oferecer grandes aprendizagens aos estudantes e aos professores. Costuma ser percebido pelos estudantes como uma estratégia pela qual o professor lhes delega o trabalho que

seria de sua responsabilidade. Assim concebido, desqualifica o trabalho docente. Mesmo percebendo não ser uma iniciativa ética por parte do professor, os estudantes tendem a reproduzi-la em seu ambiente de atuação. De modo geral, as vivências nos cursos de licenciatura são transplantadas para a escola de educação básica.

Mendes (*ibidem*, p. 76) relata que a situação mais comum encontrada em sua pesquisa foi a de professores que apenas faziam o registro dos resultados da avaliação e continuavam seu trabalho como se nada tivesse acontecido. Segundo ela, “os estudantes pouco mencionaram sobre o fazer de seus professores após a aplicação das provas ou de qualquer outra atividade avaliativa” e não perceberam ações decorrentes dos procedimentos avaliativos.

A pesquisadora afirma que 29% dos estudantes revelaram que seus professores nada faziam quando a maioria da turma apresentava desempenho ruim. Os coordenadores confirmaram essa assertiva:

Se o resultado é muito ruim, geralmente é porque a turma também é considerada como sendo muito ruim, então não se faz nada, passa-se para frente na matéria. Não há um *feedback* para o aluno. Não há uma discussão dos resultados. Aplica-se a prova, publicam-se os resultados e passa-se para frente.

Quanto aos resultados, em relação às notas, há um descontentamento grande. Não há um índice muito grande de notas muito boas. Alguns professores discutem os exercícios na lousa com os alunos, mas a maioria, creio eu, não faz isso. Outro problema é que uma minoria de docentes demora muito para devolver os resultados para os alunos. A avaliação da avaliação não é comum em nosso curso. Às vezes tem aluno que tem muita dificuldade, mas alguns alunos talvez não estejam realmente no curso certo.

(...) não temos tido tempo para puxar esse tipo de discussão.

O cenário acima descrito é desanimador. Não contribui para a formação de professores para praticar a avaliação com competência e comprometimento com as aprendizagens.

Os sujeitos da pesquisa de André *et al.* (2012) foram os estudantes que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura nos anos de 2010 e 2011, em sete instituições (duas públicas, quatro comunitárias e uma privada), localizadas nos estados do sul, sudeste e nordeste do Brasil. Os cursos de licenciatura foram os de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia.

Nessa pesquisa, chamou a atenção o seguinte depoimento de um estudante de curso de Pedagogia:

Uma disciplina em que eu aprendi muito foi Avaliação. O professor conseguiu dar a teoria e a prática sem nem sair da sala de aula. Desconstruiu aquilo que você acreditava a vida toda sobre avaliação. Desconstruiu e construiu algo melhor.

Uma das dificuldades que vimos enfrentando em pesquisas é o fato de declarações desse tipo não serem exploradas e seu conteúdo, devidamente esclarecido no momento em que ocorrem. A transcrição pura e simples da primeira resposta do estudante, tal como aparece acima, não é suficiente. Tive vontade de saber: por que o estudante entendeu que o professor conseguiu “dar a teoria e prática sem nem sair da sala de aula”? A que prática se refere? Será que o professor e os estudantes não sentiram necessidade de “ficar” algum tempo na escola de educação básica, para cujo trabalho estavam se preparando, para perceber e sentir como lá ocorre a avaliação? Sendo estudante de curso de Pedagogia, preparava-se para atuar junto a crianças de anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que atuará durante muitas horas por

dia com um mesmo grupo. Consequentemente, a avaliação está fortemente presente o tempo todo.

Como a principal fonte de coleta de dados foi o grupo de discussão, as pesquisadoras tiveram a oportunidade de conversar com seus interlocutores e constataram, por meio de suas falas, a apropriação dos “modelos” e formas de atuar dos formadores, percebidos por elas como referência para as práticas pedagógicas dos licenciandos (André *et al.* 2012, p. 110). Um dos depoimentos afirma:

O aspecto que gostei foi o de estar reproduzindo, absorvendo os modos dos professores. (...) Eu acho que a gente absorve essa prática (...) porque é tanto contato que a gente acaba se transformando em forma de cria mesmo. Nós nos transformamos em seguidores. (Estudante do curso de História)

Assim se reproduzem também as práticas avaliativas, sem criticidade e questionamentos. Os futuros professores não podem ser “crias” de seus ex-mestres porque os contextos de atuação são diferentes e requerem formato apropriado. Os tempos e espaços de aprendizagem mudam. Os professores em formação precisam preparar-se e fortalecer-se para enfrentar desafios e não para replicar modelos.

As pesquisadoras perceberam que alguns professores são vistos como modelos “pelo avesso”, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador. “São citadas a falta de planejamento das aulas e as formas de trabalho repetitivas, baseadas apenas na leitura de textos, a falta de domínio do conteúdo ensinado, o despreparo para ensinar” (*ibidem*, p. 111):

É um ponto delicado para falar, mas acho que tem que ser falado. É que alguns professores poderiam mudar um pouquinho a didática, um pouquinho não,

bastante! (...) parece que alguns professores estouraram como pipocas como mestres e doutores e não passaram por essa vida acadêmica que a gente tá passando agora. Como é difícil pra gente trabalhar o dia inteiro e chegar aqui cansado, ter que assistir aula. Acho que os professores tinham que mudar um pouquinho esse modo de dar aula, a ação mesmo de dar aula. (Estudante do curso de História)

Eu percebi que muitas vezes os professores não são formados naquela área, mas vão dar aula naquela área (...) Então, eu acho que não tem um número grande de professores especializados naquela matéria e aí, eles pegam qualquer um pra dar aula de Avaliação, por exemplo. E aí o professor nunca viu aquilo na vida e aí eu acho que ele não vai passar pra gente. O professor pode ser superinteligente, mas não é a área dele aquilo (...) E aí, a gente se prejudica. (Estudante do curso de Letras)

Ao afirmar que os professores precisariam mudar “um pouquinho esse modo de dar aula”, o estudante poderia querer referir-se também ao modo de desenvolver o processo avaliativo que, em muitas situações, não adota como referência o trabalho da escola de educação básica.

As autoras comentam que os depoimentos tecem críticas ao fato de os professores, às vezes, serem obrigados a desenvolver conteúdos com os quais não têm familiaridade e à falta de experiência e ao desconhecimento de alguns deles em relação à realidade da educação básica. Como poderá ser lido mais à frente, em sua pesquisa Soares (2014) encontrou um professor de Didática que afirmou não estar preparado para discutir o tema “avaliação” com suas turmas. No entanto, continua atuando.

Os estudantes também apontam a falta de contato e articulação entre a universidade e a escola campo de estágio. Eis um de seus comentários: “(...) é uma relação muito burocrática, ficha e relatório, eu acho que isso é um pouco vazio” (André *et al.* 2012, p. 115).

Trazendo as informações obtidas por esta pesquisa para o campo da avaliação, observa-se que elas parecem ficar restritas à sala de aula na universidade, sem interação com o que se vivencia na escola de educação básica.

As autoras (*ibidem*, p. 118) consideram que

o preparo do formador para ensinar, expresso em aulas organizadas, com coerência entre o proposto e o realizado, evidenciando domínio do conteúdo e habilidade para favorecer o aprendizado do aluno e utilizando uma sistemática de avaliação condizente com o trabalho da disciplina, não é um aspecto apenas de valorização e reconhecimento por parte dos alunos, mas sim fonte de referência. E a capacidade demonstrada pelo formador para articular teoria e prática, de forma que as proposições teóricas, via de regra mais recorrentes na formação acadêmica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente, é compreendida pelos estudantes como essencial para a constituição do profissionalismo docente.

Veiga *et al.* (2012) realizaram pesquisa em três instituições de educação superior localizadas em Minas Gerais e no Distrito Federal com o objetivo de compreender o papel da didática na formação de professores para a educação básica. Seus resultados estão publicados no referido livro. O tema avaliação é pouco mencionado, quase sempre ressaltando sua dimensão técnica. Instrumentos de avaliação são os aspectos mais mencionados. O item que trata da didática nos planos de ensino relata: “Esperava-se que nos planos de ensino fossem encontradas fortes evidências de uma compreensão do que venha a ser o processo avaliativo” (*ibidem*, p. 34).

Os depoimentos dos professores não deixam clara sua concepção de avaliação, assim como não mencionam suas funções, dimensões, modalidades e níveis. Apenas a avaliação das aprendizagens é citada.

Além disso, professores e estudantes não explicitam o que se faz com os resultados obtidos nem mencionam a articulação entre as atividades do curso e as realizadas pelas escolas de educação básica.

Ao passo que os depoimentos dos professores denotam compreensão conservadora da avaliação, mais voltada para instrumentos, os estudantes ensaiam timidamente propostas de mudança. Embora não se tenham referido explicitamente à avaliação, pode-se entender que ela estaria incluída: “É preciso contato com a escola, senão vamos tê-lo somente no estágio” (*ibidem*, p. 87); “acho que seria um diferencial se todos os professores tivessem didática” (*ibidem*).

Ao final do livro (*ibidem*, p. 141), o item “Avaliação: Dimensão crítica do processo de ensinar e de aprender” sintetiza as informações construídas:

- Na maioria dos registros das aulas, não foi possível a identificação da concepção e da prática avaliativa das professoras.
- Observou-se ausência de discussão e de práticas mais intensas de avaliação, o que foi considerado como uma lacuna no curso, por se tratar de uma disciplina “que se compromete a desvelar os elementos que permeiam a questão do ensino” (*ibidem*, p. 143).

Finalmente, levantaram-se as seguintes questões, mas que ficaram sem resposta: “Qual o lugar da avaliação nas aulas de Didática? Como e quando as professoras ensinam avaliação? Apenas quando discutem teoricamente, na unidade destinada a esse conteúdo?” (*ibidem*). Pelos dados e análises apresentados, a conclusão a que se pode chegar é que,

nos cursos investigados, a avaliação não tinha lugar. Contudo, os professores ali formados vão avaliar e ser avaliados.

Gatti (2014) fez uma síntese do estado do conhecimento sobre a formação inicial de professores nos cursos de graduação com base em pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema. Seu estudo constatou, entre outros aspectos: existência de professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina ou licenciandos no curso; estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais com acompanhamento e avaliação precários; pouco preparo dos docentes para atuar na formação de professores (a maioria não teve formação didática e não foi contratada com a perspectiva de que atuaria ou poderia atuar como formadora de professores); muitos formadores não são oriundos de cursos de licenciatura, sendo bacharéis em áreas variadas, como engenharia, saúde, química etc. Esse fato pode impedir o desenvolvimento de trabalho de qualidade requerido pela formação de professores para a educação básica.

O autor (*ibidem*, p. 46) acrescenta outros aspectos:

Os mestrados não têm assumido, nem parcialmente, a formação de “mestres” – professores que serão formadores de novas gerações. Entre as finalidades atribuídas a esses cursos, quando de sua instituição, estava a de formar docentes para o ensino superior. No entanto, essa finalidade foi absorvida pela formação do pesquisador.

Embora essa pesquisa não se refira diretamente à formação em avaliação, aponta elementos que contribuem para que se repense essa categoria do trabalho pedagógico.

Pesquisa conduzida por Soares (2014) em uma universidade pública analisou a formação de estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia para desenvolverem os três níveis da avaliação – para as aprendizagens, institucional e em larga escala. As principais constatações da pesquisa foram as seguintes:

1) As aprendizagens sobre a avaliação desenvolviam-se predominantemente na disciplina Avaliação Escolar, para um número reduzido de professores em formação, porque era oferecida pela Faculdade de Educação apenas em uma turma a cada semestre; durante o primeiro semestre de 2015, a disciplina não foi oferecida; a professora que iria oferecê-la foi convocada para atuar em outra disciplina; a disciplina Didática praticamente não se comprometia com esse tema; a programação da Didática destinava normalmente as duas aulas finais, em cada semestre, à avaliação. Assim os professores se manifestaram:

Não vejo disponibilidade para trabalhar com a avaliação. Eu dou apenas toques (...) não me sinto preparada para tratar dessa temática.

Na disciplina Didática abordamos a avaliação das aprendizagens e estabelecemos crítica à avaliação externa, porém sem grandes aprofundamentos, visto que o objeto de estudo da Didática é o ensino. O tema avaliação é abordado desde o início do trabalho pedagógico.

(...) fazemos uma exposição sobre o que é avaliação, tipos de avaliação (...). A partir daí, os alunos vão para uma atividade prática (...) para escutar como o professor de Educação Básica avalia e se isso ainda é resultado do processo avaliativo dele aqui ou se o que ele aprendeu não valeu de nada e se ele se reinventou.

Eu diversifico. Não faço provas (...) avalio a participação, a assiduidade, o envolvimento na aula. A construção do conhecimento, a escrita, a pontualidade. Eu consigo avaliar tudo. Eu registro tudo no *moodle* de tal forma que os alunos vejam. (...) o aluno consegue acompanhar sua aprendizagem. Faço prova também, mas gosto de trabalhar com todas as possibilidades.

Pode-se inferir que: a) Não existia um projeto comum, nem unidade de ação no trabalho pedagógico com a avaliação na disciplina Didática; b) A avaliação para as aprendizagens era o único nível analisado. Apenas uma professora mencionou as avaliações externas; c) Os estudos sobre a avaliação pareciam não usar como referência o trabalho pedagógico da escola de educação básica. A Secretaria de Educação da unidade da Federação em que a universidade está localizada tem um documento específico sobre avaliação, que não foi mencionado. Nem todos os professores de Didática desenvolvem trabalho que tenha como referência o das escolas de educação básica. Além disso, dois aspectos merecem reflexão: a justificativa de a avaliação não ser desenvolvida de forma aprofundada porque se entendia que o objeto de estudo da Didática era o ensino; a falta de tempo para a discussão sobre o tema. Como entendem Fernandes e Freitas (2007, p. 23),

avaliar é condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem (...) não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Chama a atenção a declaração do professor de não se sentir preparado para “tratar dessa temática”. Cabe lembrar que a universidade é corresponsável pela qualidade do trabalho da escola de educação básica, devendo designar para as disciplinas os professores capazes de desenvolver as atividades necessárias.

Cuidado especial requer a afirmação de avaliação da pontualidade, da assiduidade, do envolvimento na aula. O “avaliar tudo”, no dizer de um professor, pode ser perigoso, principalmente em cursos de licenciatura, porque a tendência é os estudantes incorporarem o

processo vivenciado. Na escola de educação básica, onde eles irão atuar, desenvolverão interação longa e duradoura com os estudantes e a avaliação informal que daí resulta tanto pode atuar para aprimorar o processo avaliativo quanto para causar constrangimentos e exposições desnecessárias, podendo chegar a afetar sua autoimagem.

2) Inexplicavelmente, a disciplina Avaliação Escolar era optativa e mais procurada por estudantes do curso de Pedagogia. Os coordenadores dos cursos de Letras e de Matemática entendiam que esse tema era de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação. Não tem sido uma disciplina amplamente divulgada entre os estudantes dos cursos de licenciatura nem a eles recomendada. A instituição, como um todo, não se empenha em aprimorar a formação de professores. Cada instituto cuida de seus cursos. Talvez isso ocorra porque a avaliação mexe com as estruturas pessoais e institucionais. Não é fácil aceitar ser avaliado e avaliar com rigor, responsabilidade e ética.

3) Não foi percebida a intenção de desenvolvimento de processo avaliativo no qual os futuros professores possam inspirar-se para avaliar quando estiverem em atuação em escolas de educação básica. Por não terem tido a oportunidade de aprofundar estudos sobre esse tema, aos estudantes não ocorreu abordar esse aspecto. Apenas dois deles se aproximaram da questão: “O trato dado à avaliação na academia é muito distante do que acontece nos processos avaliativos na escola”; “Tenho alguma base teórica, mas não sei como aplicá-la”.

4) Não foram observados, nos três cursos, momentos destinados à discussão do processo avaliativo empregado. Os coordenadores dos cursos de Letras e de Matemática afirmaram nunca terem “parado para conversar sobre esse tema”. O silêncio existente nos cursos de licenciatura sobre a avaliação pode indicar que sua aprendizagem não é

elevada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes (Sordi e Lüdke 2009, p. 317). Uma decorrência desse silêncio pode ser encontrada no exíguo contato com a realidade das escolas de educação básica, o que torna empobrecida a formação dos futuros docentes.

5) A avaliação para as aprendizagens foi o único nível com o qual professores, estudantes e coordenadores conviviam. A avaliação institucional não era conhecida pelos coordenadores de curso nem pelos estudantes. Um deles explicou:

(...) se a avaliação institucional é aquela que os alunos fazem, eu não acredito nisso. Primeiro porque eu acho que eles não têm condições de nos avaliar. Eles ficam pouquíssimo tempo aqui. Eles mal dão conta da disciplina que a gente administra [sic], porque infelizmente nossos alunos não leem. Eu ser avaliada por alguém despreparado, alguém que não lê, ainda faz retaliação como já aconteceu. Então, essa avaliação institucional não leva a nada. Ela só coloca um poder na mão de pessoas desqualificadas para isso.

A fala acima revela a concepção de avaliação de um coordenador de curso que forma professores. Refere-se a um instrumento de avaliação do docente pelo discente, ao final de cada semestre. Não pode ser entendido como avaliação porque tem servido apenas para oferecer informações a serem incluídas no processo de progressão profissional do professor. Seus resultados não têm sido inteiramente utilizados para a reorganização do trabalho pedagógico da instituição, dos cursos e das disciplinas, infelizmente. Para esse coordenador, os estudantes não estão preparados para participar do processo de avaliação e não estão legitimados para discutir e participar do processo avaliativo ao qual são submetidos. A hierarquia presente na organização escolar (direção, coordenação, professores) coloca o estudante na base de uma pirâmide

imaginária, onde os mais poderosos se situam no topo e não querem perder essa posição, diz Soares (2014, p. 193). Professores formadores que têm esse entendimento não estão em condições de formar os docentes que a escola de educação básica urgentemente requer.

6) As constatações da pesquisa demonstram que os três cursos de licenciatura valorizavam em grande parte a dimensão técnica da avaliação, isto é, seus procedimentos e resultados, deixando de lado seus pressupostos sociais, éticos e políticos. O coordenador do curso de Matemática relatou a experiência que vinha ocorrendo havia três semestres consecutivos na disciplina de Cálculo 1: quatro professores da disciplina elaboravam a prova, comum a todas as turmas. Explica:

Antigamente, um professor corrigia apenas as provas de uma turma. Agora, estamos fazendo diferente. Estamos fazendo mutirão, ou seja, cada grupo corrige uma questão da prova, independentemente de ser das suas turmas ou não. Para implantação da proposta criamos um esquema de aulas magistrais que são ministradas pelos professores que irão fazer a prova e as aulas de exercícios que são ministradas por outros professores. Só que esses outros professores não têm acesso à prova. Então, ficam mais preocupados em sala de aula com o que o aluno entendeu ou deixou de entender do que, de fato, com o conteúdo da prova. A partir do semestre que vem, essa proposta avaliativa passa a ser oficial.

Segundo explicação do coordenador do curso de Matemática, os professores que elaboravam as provas eram os titulares da disciplina, os mesmos que ministravam as aulas magistrais. Geralmente, seus orientandos eram os “outros professores”, responsáveis pelas “aulas de exercícios”, sendo, também, os que não tinham acesso às provas e apenas as aplicavam. A situação foi relatada como um grande avanço. Contudo, parece que não se percebia o que estava acontecendo: havia o grupo dos docentes que planejava o trabalho pedagógico e o que interagira com os estudantes e se dedicava ao processo de aprendizagem.

Criou-se uma nítida separação entre os que planejavam e os que atuavam com os estudantes, o que deixava a indagação: havia uma atividade mais nobre que outra? Por meio dessa sistemática, os estudantes estavam vivenciando aprendizagens não apenas dos conteúdos da disciplina, mas, também, de ações que poderiam influenciar futuras situações de trabalho.

Iniciativas desse tipo inspiram os professores das escolas de educação básica. O grande exemplo é o que vem da universidade. Uma das consequências disso é a semana de provas, atualmente em uso nessas escolas. Discutindo esse tema com professores de uma escola da rede pública do Distrito Federal, que adotam a prática, não consegui que verbalizassem seus objetivos e benefícios. Depois de algum tempo, muito acanhadamente, um deles acabou dizendo que facilita seu trabalho porque uma única prova é elaborada pelo professor para as turmas do mesmo nível. Perguntei-lhes qual tem sido a reação de seus estudantes. Resposta: “Para eles, está tudo bem”. Essa é uma confirmação de que os estudantes se submetem a uma avaliação alheia. Enguita (1989, pp. 203-204) tem razão ao afirmar:

A escola é o lugar no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas: ao final de seus estudos, de cada nível educacional, de cada ano escolar, de cada trimestre, de cada mês (...). Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo. O agente principal do processo de avaliação é o professor.

Quanto à proposta a que se referiu o coordenador do curso de Matemática, não ficou claro se será avaliada antes de se tornar oficial e quem faria parte desse processo. O corpo docente parecia não estar

interessado em desenvolver um formato avaliativo que transformasse a prática avaliativa em aprendizagem. A justificativa é que os estudantes

calouros passam a ter uma responsabilidade maior em relação à disciplina. O aluno, quando sai do ensino médio, não tem nenhuma estrutura em relação ao estudo. Não sabe estudar. Isso é o que a gente percebe. Então, ele tem que aprender isso aqui, dentro da universidade. Uma coisa é ele entrar em turma em que o professor faz de um jeito e em outra turma que o professor faz de outro jeito. Tem que haver uma continuação, uma maneira mais homogênea de avaliar, pelo menos no primeiro semestre.

Observa-se que a prova ocupava o papel principal no processo de avaliação para as aprendizagens, a ponto de ser utilizada como sinônimo de avaliação. Soares (2014, p. 126) esclarece não ser o caso de atribuir a esse instrumento o papel de vilão. Questiona-se a forma de ela inserir-se no processo avaliativo e de, muitas vezes, ser o único instrumento adotado, o que é desaconselhável, principalmente em cursos de formação de professores, em que outros procedimentos poderiam ser usados.

7) A pesquisa de Soares não encontrou evidências de integração dos níveis de avaliação. Iniciativas isoladas foram observadas na disciplina Avaliação Escolar.

Das cinco pesquisas aqui discutidas, apenas a de Soares aborda os três níveis da avaliação.

As pesquisas descritas ilustram como a avaliação direciona a organização do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura, que poderá comprometer-se ou não com a formação dos futuros professores, necessária às escolas de educação básica. O formato do trabalho docente é que garantirá o alcance desse compromisso. A formação do

professor para ensinar, interagir com os estudantes e avaliar é fundamental. Não basta dar aulas. Professores que não têm formação pedagógica e, mesmo assim, atuam na formação de docentes para a educação básica precisam vincular-se a atividades que lhes deem competência para tal, assim como aproximar-se da realidade dessas escolas, para que deixem de ser “modelos pelo avesso”. A situação da disciplina Cálculo 1, anteriormente relatada, ilustra como a avaliação por meio de prova foi a mola propulsora da reorganização do trabalho pedagógico, instituindo os dois grupos distintos de professores. Consideramos, no entanto, que os “outros professores” eram mais importantes do que os encarregados das aulas magistrais, porque se encontravam com mais frequência com os estudantes e em grupos menores. Além disso, esmiuçavam com eles os conteúdos, em forma de “exercícios”. A separação entre teoria e prática, que parecia estar em andamento, é uma situação a ser repensada pelo curso.

As pesquisas nos permitem perceber que a avaliação ainda não é reconhecida como o componente que tanto pode nortear o trabalho pedagógico para a construção de aprendizagens pelos estudantes e professores quanto voltar-se para o desenvolvimento de atividades comprometidas somente com resultados. O depoimento do coordenador do curso de Matemática ilustra isso: tudo mudou em função das provas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A. *et al.* (2012). “O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores”. *Revista Portuguesa de Investigação*

Educacional, v. 12, pp. 99-121.

ENGUITA, M.F. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNANDES, C. de O. e FREITAS, L.C. de (2007). *Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

GATTI, B. (2014). “A formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais”. *Estudos em avaliação educacional*, v. 25, n. 57, jan.-abr. São Paulo, pp. 24-54.

MENDES, O.M. (2006). “Formação de professores e avaliação educacional: O que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação”. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.

SOARES, S.L. (2014). “A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: Limites e possibilidades de interlocução”. Tese de doutorado. Brasília: FE/Universidade de Brasília.

SORDI, M.R.L. de e LÜDKE, M. (2009). “Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias”. *Avaliação*, v. 14, n. 2, jul. Campinas/Sorocaba, pp. 313-336.

VEIGA, I.P.A. et al. (2012). *Didática: Entre o pensar, o dizer e o vivenciar*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

NOTAS

- [1] Por subsunção ou subordinação formal do trabalho ao capital entende-se a forma simples de exploração capitalista do trabalho, em que o capitalista provê os meios de produção e apropria-se do produto final. O trabalhador, porém, controla o processo de trabalho, seu ritmo e sua intensidade (Enguita 1989, p. 15).
A subsunção ou subordinação real do trabalho ao capital é considerada por Marx (*apud* Enguita 1989, p. 15) o passo final na degradação do trabalho. O processo de produção de mercadorias é decomposto em tarefas parcelares; conseqüentemente, o trabalhador perde o controle de seu processo de trabalho, penetrando numa relação alienada.
- [2] Ao longo do texto, serão usadas as expressões *sala de aula* e *aula*. “A *sala de aula* se vincula à dimensão física – local apropriado para a realização de ações, ao passo que a *aula* assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor” (Silva 2008, p. 36).
- [3] A opção pelo planejamento das ações docentes por meio de programas de aprendizagem fundamenta-se nas ideias de Anastasiou (2005) de que os planos de ensino, historicamente, têm sido elaborados centralizando a ação docente no ato de ensinar os conteúdos de disciplinas isoladamente, fortalecendo a fragmentação curricular e a solidão profissional. Nos programas de aprendizagem, privilegiam-se propostas didáticas que deslocam o foco da ação docente e do ensino para as aprendizagens e os estudantes, num processo coletivo de concepção, discussão e elaboração, orientado pela busca da interdisciplinaridade. As práticas docentes são pensadas coletivamente.
- [4] A aprendizagem significativa é discutida por Sánchez Inieta (1995), com base nas ideias de Ausubel. Nelas, as aprendizagens dos alunos incorporam-se a sua estrutura de conhecimentos de modo significativo, ou seja, aos conhecimentos prévios, seguindo uma lógica com sentido e não arbitrariamente.
- [5] O termo Cidade Educadora faz parte de um projeto mais amplo de educação, envolvendo 37 países do mundo, 11 deles da América Latina, e um total de 450 cidades, todas ligadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice). Nessa proposta, entende-se que a formação dos indivíduos não se restringe ao espaço físico escolar; é uma proposta que integra a vida comunitária no que diz respeito à administração local, mas

também ao envolvimento e à articulação de todas as instituições e associações públicas e privadas que tornam a educação pública, de fato, um direito subjetivo, conforme a Constituição Federal de 1988.

- [6] Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), criado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), entre março de 2001 e julho de 2005.
- [7] A Anresc, também denominada Prova Brasil, é uma avaliação censitária envolvendo os estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (Portal do Inep, acesso em 14/1/2014).
- [8] O Ideb funciona como um indicador nacional com a intenção de possibilitar o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos. Para tanto, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do censo escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Saeb, para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diversificadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (*ibidem*).
- [9] A ANA é uma avaliação censitária envolvendo os estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas (*ibidem*).
- [10] No que se refere ao ensino fundamental, três ações foram previstas no PDE: a) a Provinha Brasil; b) o Programa Dinheiro Direto nas Escolas; e c) o Gosto de Ler.
- [11] São elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – *campus* Bauru).
- [12] Cada questão que compõe o teste foi previamente aplicada a diferentes grupos de todo o país. As respostas das crianças foram analisadas conforme critérios estatísticos e pedagógicos, identificando-se, assim, quais habilidades as questões medem efetivamente e qual o grau de dificuldade de cada uma delas.

- [13] Na SEEDF, a equipe pedagógica é constituída por coordenadores e supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem.
- [14] As sugestões de ações escolares apresentadas foram adaptadas a partir do *site*: <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/sug/sugestoes.html>, acesso em 27/4/2015.
- [15] Segundo Allal e Lopez (2005, p. 245), a regulação da aprendizagem engloba o *feedback* e a adaptação, podendo assumir três formas. A primeira é a regulação interativa, que ocorre quando a avaliação formativa se baseia em interações do aluno com os vários componentes da aprendizagem, como o professor, os outros alunos e materiais facilitadores da regulação propriamente dita. A integração das diferentes formas de regulação interativa com a atividade possibilita adaptações contínuas enquanto a aprendizagem se desenvolve. A segunda forma é a regulação retroativa, que acontece quando a avaliação formativa se realiza após a “fase de ensino” e permite a identificação dos objetivos alcançados ou não por cada aluno. O *feedback* advindo da avaliação conduz à seleção de meios para superação das dificuldades encontradas pelos alunos. Isso corresponde ao entendimento de “remediação” presente na concepção inicial de avaliação formativa por Bloom (1968). A terceira forma de regulação, a proativa, se dá quando diferentes fontes de informação possibilitam a preparação de atividades pedagógicas que levem em conta as diferenças entre os alunos. Diferentemente da segunda forma, centra-se na diferenciação do trabalho pedagógico e não na ideia de remediação das dificuldades de aprendizagem; volta-se para o enriquecimento e a consolidação das atividades.
- [16] A *Ratio Studiorum* – Plano de Estudos da Companhia de Jesus – que ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuíta e indicava o que os mestres deveriam ensinar, estabelecendo regras práticas para serem aplicadas aos colégios, já apresentava indícios de que algumas atividades escolares deveriam ser feitas fora do período de aula.
- [17] A definição de “pai” aqui adotada inclui mãe, tios, avós ou qualquer outro adulto responsável pela guarda legal ou pelos cuidados com seus filhos ou dependentes.
- [18] A utilização do termo “filho” refere-se também à filha ou qualquer outro dependente.
- [19] O termo “família” será aqui utilizado para designar o núcleo domiciliar do estudante, independentemente do grau de parentesco das pessoas que o compõem.

SOBRE OS AUTORES

Benigna Villas Boas (org.) tem doutorado em Educação pela Unicamp e pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Pesquisadora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), também coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

Claudia de O. Fernandes é pedagoga, com doutorado em Ciências Humanas e Educação pela PUC-Rio e pós-doutorado em Avaliação Educacional pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora-associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), também coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa: Avaliação e Currículo (Gepac/Unirio/CNPq).

Edileuza Fernandes da Silva tem doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), onde é professora-adjunta da Faculdade de Educação na área de Didática. Participa dos grupos: Estudo e Pesquisa em Didática; Estudos e Pesquisa sobre Marxismo e Formação do Educador (FE/UnB/CNPq) e Profissão Docente e Práxis Educativa (UniCeub/CNPq).

Elisângela T. Gomes Dias é mestre em Psicologia Educacional, Psicopedagogia e Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), além de doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Diretora-geral da Faculdade LS – Taguatinga/DF, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, também integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

Enílvia R. Morato Soares, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

Erisevelton Silva Lima é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

Isabela F. Villas Boas é mestre em Ensino de Inglês como Segunda Língua pela Arizona State University e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Superintendente acadêmica da Casa Thomas Jefferson, centro binacional Brasil-Estados Unidos em Brasília, também orienta dissertações de mestrado a distância em Ensino de Inglês como Segunda Língua da Universidade de Birmingham, Inglaterra.

Maria Susley Pereira é graduada em Letras e tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é também membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

Rosana César de Arruda Fernandes é pedagoga e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, integra o grupo de pesquisa Profissão Docente e Práxis Educativa (UniCeub/CNPq).

Rose Meire da Silva e Oliveira é pedagoga pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

Sílvia Lúcia Soares é mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa).

OUTROS LIVROS DOS AUTORES

[A ESCOLA MUDOU. QUE MUDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES! – e-book](#)

Ilma P.A. Veiga e Edileuza Fernandes da Silva (orgs.)

[NOVE AULAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE](#)

Edileuza Fernandes da Silva

[PORTFÓLIO, AVALIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO](#)

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

[PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA: MANTENDO AS APRENDIZAGENS EM DIA – e-book](#)

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

[VIRANDO A ESCOLA DO AVESSE POR MEIO DA AVALIAÇÃO – e-book](#)

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Siga-nos nas redes sociais:



>>

>>

>>

>>

>>

[Acesse também nosso catálogo on-line](#)

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Copidesque: Isabel Petronilha Costa
Revisão: Edimara Lisboa

ePUB

Coordenação: Ana Carolina Freitas
Produção: DPG Editora
Revisão: Isabel Petronilha Costa e Roberta Munhoz Alecrim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico [livro eletrônico]/Benigna Maria de Freitas Villas Boas (org.). – 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2018. 479 Kb; ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-449-0283-7

1. Avaliação educacional 2. Educação 3. Educação básica 4. Prática pedagógica 5. Professores – Formação 6. Sala de aula – Direção I. Villas Boas, Benigna Maria de Freitas.

18-12969 CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Trabalho pedagógico: Avaliação: Educação 370.733

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© M.R. Cornacchia Editora Ltda. – EPP – Papyrus Editora

editora@papyrus.com.br | www.papyrus.com.br