

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Currículo e Avaliação



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Organização do Documento

Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 – Brasília-DF
Tel. (061) 2104-8612/8613 Fax: (61) 2104-9269
<http://www.mec.gov.br>

Ficha catalográfica

[Fernandes, Cláudia de Oliveira]

Indagações sobre currículo : currículo e avaliação / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

44 p. : il.

1. Ensino Fundamental – Brasil. 2. Educação Básica. 3. Currículo. 4. Aprendizagem - Avaliação. 5. Instituição de Ensino - Avaliação. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Beauchamp, Jeanete. III. Pagel, Sandra Denise. IV. Nascimento, Aricélia Ribeiro do. V. Brasil. Secretaria de Educação Básica. VI. Título.

CDU – 37.046.12

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CRB 1/1.401

Impresso no Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Currículo e Avaliação

Brasília
2007



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenadores do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento

Antônio Flávio Moreira
Miguel Gonzáles Arroyo
Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Grupo de trabalho

Aricélia Ribeiro do Nascimento
Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio
Cleyde de Alencar Tormena
Eliza Montrezol
Jane Cristina da Silva
Jeanete Beauchamp
Karina Rizek Lopes
Luciana Soares Sargio
Lydia Bechara
Márcia Helena Lopes
Maria Eneida Costa dos Santos
Roberta de Oliveira
Roseana Pereira Mendes
Sandra Denise Pagel
Stela Maris Lagos Oliveira
Sueli Teixeira de Mello
Telma Maria Moreira (in memoriam)
Vitória Líbia Barreto de Faria

Equipe de Apoio

Cristiana Martins de Azevedo
Lucineide Bezerra Dantas
Marlene Matos de Oliveira
Miriam Sampaio de Oliveiraa

Revisão de texto

Márcia Helena Lopes

Projeto Gráfico e Editoração

Formatos design

Tiragem

500 mil exemplares

APRESENTAÇÃO

A publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, deste Ministério da Educação – MEC, ora apresenta, tem como objetivo principal de-
flagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso do ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática. Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas.

Dessa forma, elaboramos (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

No momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a divulgação dos documentos consolidados da Política Nacional de Educação Infantil, é necessário retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – ação já desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação.

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Partindo dessa reflexão, convidamos gestores, professores e demais profissionais da educação para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo. O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate.

Em um primeiro momento, foi solicitado a profissionais, diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, que respondessem à seguinte questão: que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema? Posteriormente, esses profissionais efetuaram a leitura dos textos preliminares elaborados pelos autores do GT CURRÍCULO, visando a responder a uma segunda questão: como os textos respondem às interrogações levantadas? Foi solicitado ainda que apresentassem lacunas detectadas nos textos e contribuições. Coube à

equipe do DPE sistematizar e analisar as contribuições, apresentadas pelo grupo anteriormente citado em reunião de trabalho em Brasília, e elaborar um pré-texto para discussão em seminários a partir da sistematização das propostas apresentadas na consulta técnica.

Em um segundo momento, visando à elaboração final deste documento, ocorreu em Brasília um seminário denominado “Currículo em Debate”, organizado em duas edições (novembro e dezembro de 2006). Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes.

Os textos chegam agora aos professores das escolas, dos sistemas. Apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. O objetivo não é, portanto, esgotar todas as possibilidades em uma única publicação.

Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Os eixos aqui apresentados são constitutivos do currículo, ao lado de outros. Não é pretensão deste documento abranger todas as demais dimensões. As aqui destacadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos.

Professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, gestores constituem, inicialmente, o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. A discussão, portanto, extrapola a circunscrição do espaço escolar.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



INTRODUÇÃO

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Por seu lado, a teoria pedagógica tem dado relevância a pesquisas e reflexão sobre o currículo: há teoria acumulada para reorientações bem fundamentadas, teoria a que têm direito os profissionais da Educação Básica. Que diálogo é possível entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular?

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar?

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram.

Os textos que compõem o documento *Indagações sobre Currículo* se propõem a trabalhar concepções educacionais e a responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A construção desses textos parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada. Daí que, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o currículo e se propõem a reorientá-lo, a primeira tarefa será perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem

indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas.

Esta foi a primeira preocupação da equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos autores dos textos. Esta poderá ser a preocupação dos coletivos profissionais das escolas e Redes: detectar aqueles pólos, eixos ou campos mais dinâmicos de onde vêm as indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Cada um dos textos se aproxima de um eixo de indagações: ***desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação.***

CADA TEXTO APRESENTA SUAS ESPECIFICIDADES DE ACORDO COM O EIXO ABORDADO.

- O texto **“Currículo e Desenvolvimento Humano”**, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.
- Em **“Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”**, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.
- O texto **“Currículo, Conhecimento e Cultura”**, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão



sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

- No texto **“Diversidade e Currículo”**, de Nilma Lino Gomes, procurou-se discutir alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? No texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.
- Em **“Currículo e Avaliação”**, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público).

OS TEXTOS EM SEU CONJUNTO APRESENTAM INDAGAÇÕES CONSTANTES.

- Todos constatarem as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). Todos coincidem ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta. O que há de coincidente nessas mudanças? Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais conseqüentes com a garantia do direito à educação.
- Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade. Conseqüentemente, todos os textos repõem a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.
- Todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração

etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

- Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, todos os textos constataam as mudanças que vêm ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores. Essas mudanças condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem. Conseqüentemente interrogam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular. Ver o currículo como uma opção específica por uma organização temporal e espacial, que condiciona a organização da escola, dos processos de ensinar-aprender e do trabalho dos educadores e educandos, nos leva a repensar essa organização nas propostas de reorientação curricular.
- Todos os textos, de alguma maneira, abordam a questão da avaliação. O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa.

Este conjunto de indagações toca em preocupações que ocupam os profissionais da educação básica: qual o papel da docência, da pedagogia e da escola? Que concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas?

Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos.

Os textos coincidem ao pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratamentos desiguais, lógicas e culturas excludentes. Todos os textos, em seus vários ângulos, destacam essas indagações não apenas sobre o currículo, mas sobre a escola, a docência e seus esforços por construir estruturas mais igualitárias, menos seletivas.

A quem cabe a tarefa de captar essas indagações e trabalhá-las? A todo o coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, profissionais das Secretarias e do MEC. Planejar encontros, espaços para estudo, debates, pesquisar práticas educativas que se indagam e buscam respostas fazem parte dessa tarefa.

Em cada um dos textos e no seu conjunto, as indagações apontam e sinalizam atividades que já acontecem em muitos coletivos, escolas e Redes – tempos de estudo, organização de oficinas, congressos, debates de reorientações curriculares, de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios; trato de dimensões da formação em projetos; reinvenção das avaliações por valores igualitários e democráticos; respeito à diversidade e superação das desigualdades etc. – atividades que garantem o direito dos profissionais da Educação Básica à formação e a serem mais sujeitos de seu trabalho.

As *Indagações sobre Currículo* esperam contribuir com a dinâmica promissora que vem da riqueza das teorias sobre o currículo e sobre a formação humana, e que vem das práticas pedagógicas das escolas e das Redes. Contribuir com o profissionalismo das professoras e dos professores da Educação Básica.



COMO LER E TRABALHAR OS TEXTOS?

Na especificidade de cada coletivo, escola e sistema, esses eixos poderão ser desdobrados, alguns serão mais enfatizados. Outras indagações poderão ser acrescentadas. Esse poderá ser um exercício dos coletivos. No conjunto de textos, prevalece um trato dialogal, aberto, buscando incentivar esse exercício de cultivar sensibilidades teóricas e pedagógicas para identificar e ouvir as indagações que vêm das teorias e práticas e para apontar reorientações.

Cada texto pode ser lido e trabalhado separadamente e sem uma ordem seqüenciada. Cada eixo tem seus significados. Entretanto, será fácil perceber que as indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam. Na leitura do conjunto, será fácil perceber que há indagações que são constantes, que fazem parte da dinâmica de nosso tempo. Um exercício coletivo poderá ser perceber essas indagações mais constantes e instigantes, ver como se articulam e se reforçam entre si. Perceber essas articulações será importante para tratar o currículo e as práticas educativas das escolas como um todo e como propostas coesas de formação dos educandos e dos educadores. Captar o que há de mais articulado no conjunto de indagações auxiliará a superar estilos recortados e fragmentados de propostas curriculares, de abordagens do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e
Ensino Fundamental

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Claudia de Oliveira Fernandes¹
Luiz Carlos de Freitas²

I - INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito propiciar uma reflexão sobre aspectos da avaliação escolar que estão presentes no cotidiano da escola. Pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes.

Avaliação é um termo bastante amplo. Avaliamos a todo instante: “o dia estará quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi a mais acertada? Devo levar adiante aquele projeto? Assumo este novo compromisso?”

Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente. Não é o mesmo avaliar a roupa que iremos usar por conta do clima, se compararmos com a avaliação que fazemos sobre os rumos de nosso projeto de vida. As implicações são bem diferentes.

Pois bem, o mesmo acontece na escola. No entanto, no espaço escolar, nem sempre as decisões estão nas mãos dos mesmos sujeitos: estudantes, professores, diretores, coordenadores, pais, responsáveis. Na maioria das vezes, a tomada de decisão fica sob a responsabilidade dos professores e/ou do conselho de classe. Isso faz com que o peso da avaliação fique redobrado e coloca o professor no lugar daquele que deve realizar tal tarefa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente.

A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização.

Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

¹ Professora Doutora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO. Pesquisa a organização da escolaridade em ciclos.

² Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenador do LOED: Laboratório de Avaliação

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

O professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes, participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola. Dessa forma, ressaltamos a importância do estímulo à auto-avaliação, tanto do grupo, quanto do professor.

Entendendo a avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos, pretendemos, com este texto, levar à reflexão de que a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. Também pretendemos estimular a equipe escolar a questionar conceitos já arraigados no campo da avaliação, bem como despertar para novas e possíveis práticas na avaliação escolar.

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.

Há a ***avaliação da aprendizagem dos estudantes***, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária ***avaliação da instituição*** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a ***avaliação do sistema escolar***, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política.

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.

II - A AVALIAÇÃO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Que relações se estabelecem?

A té que ponto, nós, professores, refletimos sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que pré-julgamos ou outras situações do cotidiano? Muitas vezes, nosso discurso expressa aquilo que entendemos como adequado em educação e aquilo que almejamos. Isso tem seu mérito! Contudo, nossas práticas, imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, expressam um “certo modo” de ver o mundo. Esse “certo modo” de ver o mundo, que está imbricado na ação do professor, traz para nossas ações reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnados pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar.

Um exemplo diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção.

Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir.

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo.

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem.

A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares.

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de **avaliação formativa** e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de **avaliação somativa**. Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas apenas têm objetivos diferenciados.

A concepção de educação e a avaliação

Para se instaurar um debate no interior da escola, sobre as práticas correntes de avaliação, é necessário que explicitemos nosso conceito de avaliação. Qual a função da avaliação, a partir do papel da educação escolar na sociedade atual? Às vezes, aquilo que parece óbvio não o é tanto assim. Para que é feita a avaliação na escola? Qual o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.

Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.



Pode-se perceber, portanto, que as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação.

Hoje, é voz corrente afirmar-se que a avaliação não deve ser usada com o objetivo de punir, de classificar ou excluir. Usualmente, associa-se

... Tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiem o processo educativo.

mais a avaliação somativa a estes objetivos excludentes. Entretanto, tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das *concepções que norteiem o processo educativo*.

A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem.

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.

Podemos chamar essa perspectiva de avaliação formativa.

Segundo Allal (1986, p.176), “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do *currículum*”. Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.

Outro aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. Nessa perspectiva, a auto-avaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia.

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de auto-avaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

Instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não marcada apenas por uma atribuição de nota, não é tarefa muito fácil.

Uma pergunta, portanto, que o coletivo escolar necessita responder diz respeito às concepções de educação que orientam sua prática pedagógica, incluindo o processo de avaliação. Qual o entendimento que a escola construiu sobre sua concepção de educação e de avaliação?

Há pelos menos dois aspectos sobre os quais a escola precisa refletir, como parte de sua concepção de educação. Um diz respeito à **exclusão** que ela pode realizar, caso afaste os estudantes da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola, pela indução da evasão por meio de reprovação, como já foi abordado no texto sobre currículo e cultura.

... A auto-avaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia.

Aqui os processos de avaliação podem atuar para legitimar a exclusão, dando uma aparência científica à avaliação e transferindo a responsabilidade da exclusão para o próprio estudante.

1. É fundamental

transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.

2. É necessário

avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.

3. Avaliar

faz parte do processo de ensino e de 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.

Outro aspecto diz respeito ao papel esperado dos estudantes na escola e o desenvolvimento de sua **autonomia** e **auto-direção**. Neste caso, a avaliação pode ser usada para gerar a subordinação do estudante e não para valorizar seu papel como sujeito de direitos com capacidade para decidir.

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e auto-direção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.

A importância dessa compreensão é fundamental para que se possa, no processo pedagógico, orientar a avaliação para essas finalidades. Entretanto, isso não retira, nem um pouco, a importância da aprendizagem dos conteúdos escolares mais específicos e que são igualmente importantes para a formação dos estudantes. Se, por um lado, a escola deve valorizar a capacidade dos estudantes de criar e expressar sua cultura, por outro, vivendo em um mundo altamente tecnológico e exigente, as contribuições já sistematizadas das variadas ciências e das artes não podem ser ignoradas no trabalho escolar.

III - A CARACTERÍSTICA PROCESSUAL DA AVALIAÇÃO

Normalmente, a noção de avaliação é reduzida à medição de competências e habilidades que um estudante exhibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem. Vista assim, a avaliação é uma forma de se verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Embora isso possa fazer parte do conceito de avaliação, ela é mais ampla e envolve também outras esferas da sala de aula.

É sabido, por exemplo, que o professor procura respaldo na avaliação para exercer o controle sobre o comportamento dos estudantes na sala de aula. Isso acontece porque a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, entre eles a nota. Assim, o estudante estuda apenas para ter uma nota e não para ter suas possibilidades e leitura do mundo ampliadas. Isso, é claro, limita os horizontes da formação do estudante e da própria avaliação. O poder de dar uma nota não raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala.

Além disso, nem sempre o professor avalia apenas o conhecimento que o estudante adquiriu em um determinado processo de aprendizagem, mas também seus valores ou atitudes. Dessa forma, ao conceituarmos a avaliação escolar, realizada nas salas de aula, devemos levar em conta que são vários os aspectos incluídos nesta definição: o conhecimento aprendido pelo estudante e seu desenvolvimento, o comportamento do estudante e seus valores e atitudes. Alguns desses aspectos são avaliados formalmente (em provas, por exemplo), mas outros são avaliados informalmente (nas conversas com os estudantes, no dia-a-dia da sala de aula). Investigar, portanto, como está ocorrendo a avaliação em sua sala de aula – considerando os aspectos formais e informais – pode ser um bom começo para aprimorar as práticas avaliativas usadas.

Em decorrência desses aspectos informais, avaliamos muito mais do que pensamos avaliar. Nas salas de aulas, estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes (frequentemente de forma pública). Esses juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Devemos ter em mente que, em nossa prática, não estamos avaliando nossos estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam.

Entre o formal e o informal na avaliação

Vimos que todo processo avaliativo implica na formulação de juízos de valor ou em apreciações. É próprio do ser humano projetar o seu futuro e,

depois, comparar com o que conseguiu, de fato, realizar e emitir um juízo de valor. Pode-se dizer que, nesse sentido, a avaliação faz parte do ser humano.

Porém, é importante chamar a atenção para o fato de que se o juízo de valor é algo inerente ao ser humano, o uso que é feito de tal juízo, com o objetivo de classificar e excluir, não é. Em páginas anteriores, vimos como isso depende da concepção de educação que se quer utilizar.

No dia-a-dia da sala de aula, há uma intensa relação entre professores e estudantes que propicia o contínuo emergir de juízos de valor que são expressos em observações e comentários públicos sobre o desempenho acadêmico, sobre o comportamento em sala e sobre os valores e atitudes – tanto de professores como de estudantes.

Na sala de aula, boa parte das atividades que vão sendo realizadas tende a gerar **juízos de valor** por parte de professores e estudantes. Não é apenas em uma situação de prova que os juízos se desenvolvem tendo por base as respostas dadas pelos estudantes. No dia-a-dia da sala de aula, há uma intensa relação entre professores e estudantes que propicia o contínuo emergir de juízos de valor que são expressos em observações e comentários públicos sobre o desempenho acadêmico, sobre o comportamento em sala e sobre os valores e atitudes – tanto de professores como de estudantes.

Esses juízos de valor interferem (para o bem ou para o mal) nas relações entre os professores e os estudantes. Não são raras as situações em que os professores começam a orientar suas estratégias metodológicas em função de seus juízos de valor sobre os

estudantes, configurando uma situação delicada, principalmente quando os juízos negativos de valor passam a comandar a ação metodológica do professor. Nesses casos, há um contínuo prejuízo do estudante, pois o preconceito que se forma sobre ele termina por retirar as próprias oportunidades de aprendizagem do estudante.

O acompanhamento dessas situações revela que, ao agirem assim, esses professores terminam por afetar negativamente a auto-imagem do estudante, o que representa um fator contrário à motivação do aluno para a aprendizagem. Podemos dizer que a reprovação oficializada em uma prova, por exemplo, é de fato, apenas a consequência de uma relação professor-aluno mal sucedida durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quando o estudante é reprovado em uma situação de prova, de fato, ele já havia sido reprovado, antes, no processo.

Foi a relação professor-aluno que o reprovou. Isso deve alertar o professor para a necessidade de uma relação bem sucedida, motivadora e positiva para com o estudante durante o processo de aprendizagem, no qual se evite o uso de procedimentos e ações que contribuam para a criação de uma auto-imagem negativa.

Pode-se afirmar, igualmente, que mesmo nas situações de organização curricular baseada em ciclos e em progressão continuada, o fato de se eliminar o poder de reprovação dos instrumentos avaliativos não significa que não esteja havendo avaliação.

Tanto os ciclos quanto a progressão continuada, em algumas situações, permanecem fazendo uso de técnicas informais de avaliação (observações, trabalhos sem critérios muito definidos etc.) inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que podem até ser mais perversos que as próprias provas formais, quando usadas com propósito classificatório e excludente.

Dessa forma, podemos perceber o quanto é fundamental avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes na escola em ciclos. Como fazer com que os estudantes aprendam aquilo que não vêm conseguindo aprender? É preciso, antes de mais nada, avaliar. Depois, traçar estratégias e maneiras de intervenção junto aos estudantes que favoreçam a aprendizagem.

Um equívoco que parece persistir, ainda entre parte dos educadores, desde as primeiras experiências com ciclos básicos e promoção automática no Brasil, é o de que combater a reprovação implica em não avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, em não fazer provas, em não fazer testes, em não atribuir notas ou conceitos que reflitam tal processo.

Um outro equívoco ainda parece relacionar-se com essa questão: há uma máxima de que os estudantes, ao não serem reprovados, não aprendem e saem da escola sem aprender o básico de leitura, escrita e matemática.

Diz o senso comum que “os estudantes estão saindo da escola sem aprender, porque não são avaliados e não são reprovados!” Tal equívoco nos remete a outra máxima, que já faz parte de nossa cultura escolar: a de que a reprovação é garantidora de uma maior qualidade do ensino. Poderíamos reduzir toda a riqueza do ato de educar ao momento da promoção ou retenção dos estudantes? Ora, o que viabiliza uma melhor qualidade de ensino são professores bem formados e informados; condições de trabalho; recursos materiais; escolas arejadas, claras e limpas, com mobiliário adequado, com espaços de estudo, de pesquisa e prazer para professores e estudantes, sempre, é claro, fazendo uso dessas condições com seriedade e responsabilidade, de maneira a garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

... O que viabiliza uma melhor qualidade de ensino são professores bem formados e informados; condições de trabalho; recursos materiais; escolas arejadas, claras e limpas, com mobiliário adequado, com espaços de estudo, de pesquisa e prazer para professores e estudantes...

IV - O COTIDIANO E SUAS POSSÍVEIS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

úmeras práticas avaliativas permeiam o cotidiano escolar. Em uma mesma escola, ou até em uma sala de aula, é possível identificarmos práticas de avaliação concebidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino.

Isso é natural, uma vez que nossas práticas incorporam diferentes vivências e modelos, bem como são permeadas por nossas crenças e princípios, nem sempre tão coerentes assim. A escola, ao longo das décadas, vem passando por inúmeras transformações do ponto de vista das concepções pedagógicas e correntes teóricas.

A cada período, podemos considerar que a escola incorpora determinadas práticas, rejeita outras, perpetua outras tantas. No entanto, é importante perceber que, mais do que defender uma ou outra corrente teórica, a busca pela coerência nas ações educativas deve ser o norte do professor. Por exemplo, se, como professor, propicio sempre estudos em grupo em sala de aula, no momento de avaliar também devo manter uma certa coerência com essa metodologia implementada em sala de aula. Se mobilizo os estudantes a estarem sempre identificando informações e pouco promovo situações de análise e reflexão, tal competência não será cobrada no momento da avaliação. Primeiro ela terá que ser vivenciada pelos estudantes no seu nível de desenvolvimento.

Os instrumentos

É importante reproduzir aqui uma fala recorrente em nossas salas de aula. Nossas falas representam nossas concepções e idéias sobre as coisas e o mundo. Pois bem, uma professora, em dia de prova, muitas vezes diz para sua turma: “hoje faremos uma avaliação!” Essa fala traz uma incorreção conceitual, comum em nosso cotidiano escolar, e importante de ser refletida. Se a avaliação é um processo que não se resume a medir ou verificar apenas, como pode ser feito em um dia? A fala adequada da professora deveria ser: “Hoje, vamos fazer um exercício que servirá de base para a avaliação de vocês!”.

Ao falarmos de instrumentos utilizados nos processos de avaliação, estaremos falando das tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes.

Há variadas formas de se elaborar instrumentos. Eles podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários etc., referenciados nos programas gerais de ensino existentes para as redes escolares e que definem objetivos e conteúdos para uma determinada etapa

ou série, ou podem ser referenciados no conhecimento que o professor tem do real estágio de desenvolvimento de seus alunos e do percurso que fizeram na aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro. A questão do tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator, na maioria das vezes, pouco levado em consideração.

É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional. O que queremos dizer é que, muitas vezes, a prática concreta leva a uma posterior mudança de concepção de avaliação. A descrição dos instrumentos será colocada mais adiante. Retomemos agora a discussão acerca de sua construção.

A construção dos instrumentos, quando é feita a partir de programas e objetivos gerais, toma como referência tais programas e não as aprendizagens reais dos estudantes ou do grupo. Se, por um lado, isso faz com que a questão do tempo de aprendizagem específico de cada estudante seja um fator quase inexistente na elaboração desse tipo de instrumento, por outro, é um importante fator de geração de equidade entre os objetivos e conteúdos que se espera que as escolas ensinem a seus estudantes. Sem isso, correríamos o risco de que cada professor fixasse o seu próprio conteúdo ou nível de aprendizagem para seus estudantes. Dessa forma, a coleta dos dados obtidos com os instrumentos que se referenciam nos programas gerais de ensino revelará aquilo que os estudantes aprenderam ou não aprenderam. Voltaremos a falar desse tipo de instrumento quando examinarmos a avaliação de sistemas de ensino.

O professor, porém, não necessita e não deve limitar-se a esse tipo de instrumento. Ele pode construir outros que sejam mais sensíveis ao estágio de desenvolvimento específico de seus alunos, confiando que tais instrumentos proporcionarão a dimensão da possibilidade, do “vir a saber”, revelando melhor o papel inclusivo da escola e da educação, a crença no potencial do aprendiz do estudante.

Se bem planejados e construídos, os instrumentos (trabalhos, provas, testes, relatórios, *portfólios*, memoriais, questionários etc.) têm fundamental importância para o processo de aprendizagem ainda que não devam ser usados apenas para a atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação dos estudantes.

O que significa um instrumento de avaliação bem elaborado? Certamente, copiar tarefas de livros didáticos ou planejar atividades, sem se ter a clareza do que estariam objetivando, não são boas estratégias para a elaboração de tais instrumentos.

Um exemplo de prática avaliativa inadequada pode ser visto quando uma tarefa é retirada de um livro didático para servir de questão de teste ou prova. Muitas vezes, uma boa atividade de um livro didático não se enquadra no propósito de avaliar a aprendizagem realizada por um estudante, simplesmente porque ela não foi pensada com esse fim.

Os instrumentos que serão usados no processo de avaliação, sejam referenciados nos programas gerais ou no estágio de desenvolvimento dos estudantes reais existentes em uma sala de aula, devem, portanto, partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar.

Um instrumento mal elaborado pode causar distorções na avaliação que o professor realiza e suas implicações podem ter consequências graves, uma vez que todo ato avaliativo envolve um julgamento que, no caso da educação escolar, significa, em última instância, aprovar ou reprovar.

Os instrumentos que serão usados no processo de avaliação, sejam referenciados nos programas gerais ou no estágio de desenvolvimento dos estudantes reais existentes em uma sala de aula, devem, portanto, partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar.

A elaboração de um instrumento de avaliação ainda deverá levar em consideração alguns aspectos importantes:

- a) a linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva;
- b) a contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;
- c) o conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
- d) estar coerente com os propósitos do ensino;
- e) explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.

Podemos fazer algumas considerações em relação aos **instrumentos que podem ser utilizados ou construídos com a finalidade de acompanhar a aprendizagem** dos estudantes, em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho.

Comumente já encontramos, nas práticas da Educação Infantil, instrumentos que revelam um processo de avaliação muito voltado ao acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, ou seja, uma avaliação incorporada ao cotidiano e ao planejamento diário.

Sabemos também que, na Educação Infantil, os(as) professores (as), de um modo geral, já realizam uma avaliação muito próxima da formativa, uma vez que exercem uma avaliação mais contínua do processo das crianças, desvinculada da necessidade de pontuá-la com indicadores numéricos ou de outra ordem, para fins de aprovação. As práticas avaliativas na Educação Infantil, de um modo geral, primam pela lógica da inclusão das crianças com

vistas à sua permanência e continuidade nas creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Podemos considerar também que, tradicionalmente, nossas experiências, principalmente no Ensino Fundamental, são marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente, como já vimos. Ao longo desse texto, estamos trabalhando na perspectiva de uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. No entanto, como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem dos estudantes mais interativa, dialógica, formativa?

Vimos que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Nesse sentido, como já vimos, um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender.

Além disso, a avaliação formativa considera em que ponto o estudante se encontra em seu processo de aprendizagem. Para Villas Boas (2004), a avaliação formativa é criteriada, ou seja, toma como referenciais os objetivos e os critérios de avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referência o próprio estudante. Isso significa que a análise de seu progresso considera aspectos tais como o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento de sua produção e o retorno que lhe será oferecido levarão em conta o processo desenvolvido pelo estudante e não apenas os critérios estabelecidos para realizar a avaliação. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes.

**Ao longo desse texto,
estamos trabalhando
na perspectiva de uma
avaliação das aprendizagens
dos estudantes que
implica uma proposição
de avaliação marcada
pela lógica da inclusão, do
diálogo, da construção da
autonomia, da mediação, da
participação, da construção
da responsabilidade com o
coletivo.**

O registro da avaliação formativa pode ser feito de diferentes maneiras. O professor deve encontrar uma forma de documentar os dados que for coletando ao longo do processo. A periodicidade de coleta desses dados também deve ser realizada de acordo com a realidade de cada grupo e do contexto em geral (possibilidades do professor, turma, escola).

O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem.

Em uma prática de avaliação formativa, o instrumento de registro do professor deve ter o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem de seus estudantes.

A finalidade é registrar este acompanhamento, os avanços e recuos dos estudantes, a fim de informar o professor acerca do processo, para que, assim, possa mediar e traçar estratégias de ação adequadas a cada estudante e às suas potencialidades.

Outros instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes e crianças. Na Educação Infantil é comum a prática de relatórios discursivos acerca dos processos das crianças. Os professores costumam registrar sob forma de relatórios tais processos. Nesses registros, é comum os professores relatarem considerações a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança individualmente, do coletivo (da turma como um todo) e do seu próprio trabalho. Ao avaliar seu processo de ensino, o professor poderá considerar mais amplamente o processo de aprendizagem de cada criança e do coletivo. Portanto, é fundamental considerar que a avaliação das ações de ensino está diretamente relacionada à avaliação das aprendizagens.

Finalmente, há ainda a possibilidade de se ter instrumentos destinados a informar aos estudantes e responsáveis, bem como às secretarias de educação acerca da aprendizagem dos estudantes. São os registros do tipo boletins, relatórios quantitativos ou qualitativos. Estes são resumos daquilo que foi coletado ao longo de um período e expressam não o processo, mas o resultado do mesmo.

Cabe-nos refletir acerca do papel desses registros. Seria coerente com a proposta de uma educação voltada para a construção da cidadania e da autonomia, que os estudantes, por exemplo, só tomassem contato com o final de seu processo de aprendizagem, depois de findo o bimestre, trimestre, semestre ou ano? Estariam acompanhando seu processo e podendo, dessa forma, ser mais autônomos e responsáveis pelo mesmo?

No caso da Educação Infantil, essas informações acerca da avaliação da aprendizagem, ao longo do processo educativo, geralmente são apresentadas em forma de relatórios de grupo e relatórios individuais, ou ainda, por meio de reuniões coletivas ou individuais com pais e/ou responsáveis pelas crianças. Práticas que podem ser incorporadas ao Ensino Fundamental.

Dentro da perspectiva de uma avaliação contínua, cumulativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recomenda às Escolas de Ensino Fundamental, em seu artigo 24:

“V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais...”

A partir da recomendação legal, estaríamos utilizando os instrumentos de registro de informação do processo de aprendizagem mais adequados?

Lembramos ainda o quanto é fundamental uma prática que tenha memória. Memória que só pode existir a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos das turmas. Os conhecimentos construídos pelos professores ao longo de sua prática, os instrumentos elaborados, os planejamentos feitos, as atividades realizadas, tudo isso registrado significa a legitimação de um saber elaborado a partir da prática.

Isso fica bastante evidente quando nos reportamos à Educação Infantil, pois a LDB diz em seu Art. 31 que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Assim sendo, constitui-se um processo contínuo e abrangente que considera a criança em sua integralidade. É considerada como parte inerente do processo de formação e, portanto, deve ser parâmetro para o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Um procedimento de avaliação que cumpre a função de ser também instrumento de registro e que propicia a memória dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para estudantes, quanto para professores, é o *portfolio*.

O portfólio é uma tarefa de suma importância para os estudantes e crianças, pois os coloca em contato com sua aprendizagem constantemente. Além disso, também é um instrumento de avaliação importante, pois serve para valorizar seu trabalho, seu crescimento e suas aprendizagens. No portfólio, os estudantes deixam registrado de maneira concreta o seu caminho ao longo da escolaridade. Funciona como “um baú de memórias”. Ao final do ano ou ciclo, o estudante terá um dossiê de sua trajetória e poderá ter um acervo de material rico para lhe auxiliar nas suas próximas etapas.

Segundo Villas Boas (2004, p.38), “o *portfolio* é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”. O portfólio pode constituir-se, tanto para estudantes quanto para professores, como uma coleção dos trabalhos que conta a história

de seus esforços, progressos, desempenho, criações, dúvidas etc. Nesse sentido, o portfólio pode ser considerado um instrumento de registro que serve para a avaliação dos processos.

Ao selecionar os trabalhos que comporão o portfólio, professores e estudantes devem fazer uma auto-avaliação crítica e cuidadosa, a partir dos objetivos estabelecidos, dos propósitos de cada tarefa ou atividade que estará compondo o instrumento. Podemos ainda dizer que, além de servir como instrumento de auto-avaliação e de registro da memória dos processos, o portfólio pode ser um instrumento de comunicação com os pais e/ou responsáveis. É prática corrente, na Educação Infantil, as crianças rememorarem as tarefas que elaboraram durante um período, selecionarem e colocarem essas tarefas em uma pasta que será enviada para casa, a fim de que

Ao lembrarem as tarefas, as crianças não só avaliam o que aprenderam, como também têm a possibilidade de refazer aquilo que julgavam que, agora, já poderiam fazer melhor.

os responsáveis possam ver o que foi realizado no período. Ao lembrarem as tarefas, as crianças não só avaliam o que aprenderam, como também têm a possibilidade de refazer aquilo que julgavam que, agora, já poderiam fazer melhor. Ou seja, aquilo que não sabiam bem e agora já sabem. Entendemos que tal prática possa ser ressignificada para os outros níveis de ensino.

Um outro instrumento que facilita a prática de uma avaliação formativa é o *Caderno de Aprendizagens*, um caderno no qual os estudantes se depararão com suas dúvidas e possibilidades de avanço; um caderno de estudos paralelos, digamos assim. Pode ser uma iniciativa do próprio estudante ou uma prática a ser incorporada pelo professor em seu planejamento.

O *Caderno de Aprendizagens* pode ser utilizado em duas situações:

1. Atividades de acompanhamento dos conteúdos escolares

São atividades com o propósito de superar as dificuldades e dúvidas que tenham ficado dos conteúdos já estudados nas aulas. Podem ser atividades de áreas variadas, bem como de apenas uma área. Essa prática pode orientar uma maior reflexão quanto ao conteúdo estudado e quanto às aprendizagens que o estudante vem realizando.

2. Registros Reflexivos

Os registros reflexivos têm por objetivo servir de auto-avaliação para os estudantes. Podem ser registrados os caminhos que o estudante fez para sanar suas dúvidas, para compreender aquilo que ainda não sabia e agora já sabe, as dúvidas que ainda permanecem.

Acreditamos que refletir sobre sua própria aprendizagem faz com que o estudante adquira uma maior responsabilidade sobre sua escolaridade. Porém, responsabilidades são aprendidas, construídas. Somente uma prática constante de reflexão e incorporada como algo natural ao processo pode, com o tempo, levar a uma mudança de postura por parte dos estudantes.

Um outro instrumento de avaliação pode ser o *Memorial*. Em que consiste e qual seu propósito? O Memorial se constitui em uma escrita livre do estudante acerca de suas vivências ao longo do ano. Devem ser registrados os avanços, os receios, os sucessos, os medos, as conquistas, as reflexões, sobre todo o processo experienciado.

O propósito do memorial é fazer com que o estudante tenha um momento de reflexão não apenas de suas aprendizagens relativas aos conteúdos específicos, como já faz no Caderno de Aprendizagens, mas que possa refletir sobre seu compromisso, seu envolvimento e em que este está contribuindo para seu crescimento e o crescimento do grupo. É no memorial que o estudante exercita sua capacidade reflexiva sobre sua atuação, empenhos e compromisso consigo, com os colegas e professores.

Escrever o Memorial também cumpre o propósito de fazer com que o estudante desenvolva sua capacidade de se expressar por um texto escrito, pois sabemos da fundamental importância do estudante saber registrar, em um texto escrito, suas idéias de forma organizada, clara, coerente, desenvolva e correta, no sentido estrito do uso da língua escrita.

Como desenvolver esse instrumento na Educação Infantil? Os mesmos propósitos podem ser trabalhados na Educação Infantil. As crianças podem falar sobre suas conquistas, dúvidas, sucessos, medos. Podem registrar a partir de desenhos, painéis, mímicas etc. As professoras podem gravar, escrever pelas crianças, arquivar os registros.

Para sintetizar, são aspectos importantes de uma prática de avaliação formativa: utilização de instrumentos de avaliação diferenciados; auto-avaliação que leve a uma auto-reflexão e maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, retirando das mãos do professor tal responsabilidade; utilização de diferentes formas de registro da aprendizagem dos estudantes; uma forte concepção de que se avalia, especialmente, para dar continuidade à aprendizagem dos estudantes e crianças e não para medir ou dar notas.

A auto-avaliação

Algumas práticas que levariam a uma maior autonomia e compromisso dos estudantes, a um diálogo mais profícuo entre os sujeitos da aprendizagem, à construção do conhecimento de forma mais criativa e menos mecânica ainda continuam distanciadas do cotidiano da maioria de nossas escolas. Ainda



não incorporamos em nossa prática cotidiana, por exemplo, a auto-avaliação do ensino (feita pelo professor) e a auto-avaliação da aprendizagem (feita pelo aluno). Na maioria das vezes, quando esta é realizada, aparece de forma assistemática ou apenas em determinados momentos do ano letivo, quase que separada do processo.

A auto-avaliação ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula. Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação

que não favorece o aprendizado e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, eximindo assim o estudante de qualquer responsabilidade?

A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim.

A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim.

Ainda hoje, apesar de nossos discursos pedagógicos terem avançado bastante, insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendizado, pois é concebida

como algo que não se constitui como parte do processo de aprendizagem, mas apenas como um momento de verificação.

Em uma concepção de educação cujo foco do processo de ensino e aprendizagem seja o professor, há coerência com uma prática de avaliação cujos critérios e expectativas estejam somente a cargo do professor. No entanto, orientar a avaliação para uma prática formativa, contemplando a auto-avaliação, torna-se um pressuposto para avançarmos em direção a uma necessária coerência com uma concepção mais atual de ensino e aprendizagem.

Os processos de auto-avaliação podem e devem ser individuais e de grupo. Não devem ficar restritos apenas aos aspectos mais relativos a atitudes e valores. Os estudantes, em todos os níveis de ensino, devem refletir sobre seus avanços não só relativos à sua socialização, bem como sobre aqueles relativos às suas aprendizagens específicas.

Ter clareza sobre o que é esperado dele é o primeiro passo para que o estudante possa realizar sua auto-avaliação. Como poderia saber se estou aprendendo o que deveria, da forma como deveria, se não sei o que vou aprender? Todos nós, para podermos fazer uma análise de nossos potenciais e necessidades, em primeiro lugar devemos conhecer o que vamos aprender.

Isso, na escola, se traduz em conhecer não só o programa de ensino do ciclo, etapa ou série, mas principalmente, as expectativas dos professores, as nossas próprias, refletir sobre por que frequentar a escola, sobre o que é mais importante aprender e sobre aquilo que queremos conhecer.

Depois, para além disso, é importante que o professor propicie uma prática constante de auto-avaliação para os estudantes, que se torne uma rotina, incorporada ao planejamento, com instrumentos elaborados para esse fim e, especialmente, que os resultados obtidos da auto-avaliação sejam utilizados, seja em conversas individuais, tarefas orientadas ou exercícios de grupo. O processo de avaliação, seja ou não auto-avaliação, não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados.

O processo de avaliação, seja ou não auto-avaliação, não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados.

A auto-avaliação quando realizada no grupo significa verificar e avaliar, no coletivo, se os propósitos estabelecidos com o grupo estão sendo contemplados.

Novamente, coloca-se a situação do grupo ter conhecimento daquilo que é esperado dele, da construção coletiva de metas e regras. A partir daí, pode-se então, fazer uma auto-avaliação dos processos do grupo, seja em termos atitudinais, seja em relação aos conhecimentos construídos coletiva e individualmente.

A auto-avaliação deve favorecer ao estudante a auto-reflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas. Deve ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, naturais a todo e qualquer processo de aprender.

O conselho de classe

Outro aspecto diretamente relacionado à avaliação diz respeito ao conselho de classe. Esse espaço precisa ser ressignificado e a sua real função resgatada. Existiria espaço mais rico para a discussão dos avanços, progressos, necessidades dos estudantes e dos grupos? Existiria espaço mais privilegiado de troca entre professores que trabalham com os mesmos estudantes para traçar estratégias de atuação em conjunto que favoreçam os processos de aprender? Não seria o conselho de classe, o momento no qual deveríamos estudar os desafios decorrentes da prática? Por fim, o conselho de classe também ajudaria a resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente. No entanto, o conselho de classe, em boa parte das escolas, ou tornou-se uma

récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o conselho de classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial.

O espaço do conselho de classe poderia estar destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, com os grupos. Poderia também se constituir em espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudariam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe: violência escolar, estudantes com necessidades educativas especiais, as formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, avaliação das metas e princípios estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola e sua concretização junto aos estudantes e às turmas, formas de relacionamento da escola com as famílias etc.

Como transformar o conselho de classe em um momento de integração e discussão do processo pedagógico? É importante lembrar que para ser um espaço de discussão coletiva, é importante que os professores planejem suas ações e práticas de forma coletiva, desde o início. Como traçar estratégias de encaminhamento conjuntas se as ações não são planejadas em conjunto?

Para isso, o conselho de classe, no ensino fundamental, deve ser convocado periodicamente, visto como momento de interação entre professores, planejamento, estudo e decisões acerca de como trabalhar com as dificuldades e as possibilidades apresentadas pelos estudantes. O conselho não deve mais ser entendido como momento de fechamento de notas e decisões acerca da aprovação ou reprovação de alunos. É também um espaço privilegiado para o resgate da dimensão coletiva do trabalho docente. O conselho existe para que as decisões sejam compartilhadas. Mas como compartilhar decisões, se não estivermos a par de todo o processo, desde seu planejamento?



V - OUTROS ESPAÇOS DE AVALIAÇÃO

Embora tenhamos privilegiado o tratamento das questões relativas à avaliação da aprendizagem do estudante, portanto, com foco na relação professor-estudante, a sala de aula não é o único espaço em que os processos devem ser avaliados. Muito do que o professor consegue ou não em seu local de trabalho depende de fatores que estão presentes no âmbito da escola e do sistema de ensino. Tais fatores ou facilitadores precisam igualmente ser avaliados como parte integrante da explicação das conquistas e fracassos que possam ocorrer no âmbito da sala de aula. Esses outros espaços possuem seus próprios procedimentos de avaliação.

O espaço mais próximo da sala de aula é o espaço da escola como um todo. A escola é uma organização complexa com múltiplos atores e interesses. A avaliação da escola é chamada de avaliação institucional. Nesta, o ponto de apoio é o projeto político-pedagógico da escola construído coletivamente e que deve orientar o conjunto dos profissionais envolvidos no processo de formação dos estudantes.

O projeto político-pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza. Pode envolver a fixação de índices menores de reprovação, índices maiores de domínio de leitura ou outro conteúdo específico, expectativas de melhoria do clima organizativo da escola etc. Pode envolver ainda a obtenção de uma melhor articulação com a comunidade local, ou a luta por demandas a serem feitas ao poder público e que sejam vitais para o melhor funcionamento da escola.

A avaliação institucional é também uma forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola com vistas a uma gestão mais democrática e participativa que permita à coletividade entender quais os pontos fortes e fracos daquela organização escolar, bem como mobilizar, criar e propor alternativas aos problemas.

Finalmente, ainda existe o espaço do próprio sistema ou rede escolar, enquanto o conjunto das escolas pertencentes a este. Dentre as várias formas de avaliação que esta instância comporta, destacamos a avaliação de rendimento do conjunto dos estudantes pertencentes a uma rede de ensino ou a chamada avaliação de sistema. Aqui, além do rendimento dos alunos, são feitas avaliações de fatores associados a tais rendimentos e pesquisadas

O projeto político-pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza.

as características das escolas que podem facilitar ou dificultar o trabalho do professor e a obtenção dos resultados esperados pelos alunos.

Essa avaliação, apesar de ser externa à escola, não necessariamente tem que ser externa à rede, ou seja, preparada fora da rede avaliada. Ela pode ser construída pelas secretarias de educação de forma a envolver as escolas e os professores no próprio processo de elaboração da avaliação, de maneira que esta seja realizada com legitimidade técnica e política.

Os resultados obtidos na avaliação de sistema devem ser enviados às escolas para serem usados, tanto na sua avaliação institucional, como pelo professor na avaliação da aprendizagem dos alunos.

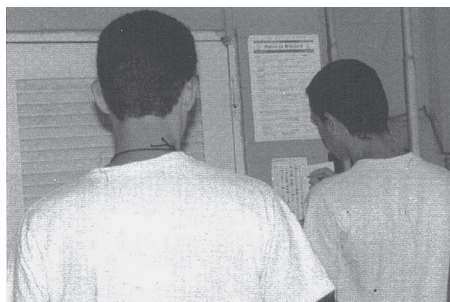
E por fim, temos os sistemas de avaliações nacionais como SAEB, Prova Brasil, Enem, Enade, que passaram a ser implementados no Brasil ainda nos anos 90 e que cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino. Tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade. Os resultados dessas grandes avaliações devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro.



VI - QUESTÕES PARA REFLEXÃO

As imagens a seguir trazem algumas situações cotidianas em nossas escolas. Nosso objetivo é que tais imagens sirvam para disparar algumas reflexões em sua escola.

Observe atentamente as imagens e seus significados.



(figura 1)

Uma cena comum em nossas escolas são os estudantes procurando suas notas em murais ou quadros de avisos. De um modo geral, são os resultados de final de ano ou de bimestre que irão informá-los sobre possíveis recuperações ou reprovações.

Essa prática denota que, possivelmente, o resultado da avaliação foi dado ao final de um período. Isso demonstra uma determinada prática de avaliação que pode não estar sendo coerente com os princípios da inclusão, do processo, do diálogo.

Outra implicação é que essa prática de afixar classificações nos murais, por meio das notas e médias, está relacionada à exposição do estudante em seu ambiente social. Tanto pode o estudante ter sua auto-estima valorizada, caso tenha tido uma boa nota e tenha sido aprovado, como pode fazer com que o estudante sinta-se desprestigiado, humilhado frente aos seus pares.

Essa é uma questão para se refletir. Precisamos comunicar os resultados dos processos de avaliação dessa forma? Existiriam outras formas? Quais? Você conhece? Em sua escola há que tipo de prática? Como você comunica o resultado da avaliação aos seus estudantes?



(figura 2)

O que esta imagem nos revela?

É comum nas escolas encontrarmos estudantes que necessitam copiar as tarefas dos outros, por uma série de razões. Interessa-nos aqui refletir sobre o fato de que ao realizar atividades em que estão sendo avaliados, alguns estudantes, sejam crianças ou jovens, copiam o que seu colega ao lado está realizando. Independentemente da possibilidade de questões de foro pessoal, qual ou quais as práticas de avaliação existentes na escola que podem levar o estudante a ter tal postura? O que existe no currículo oculto da escola que induz a essa atitude? Poderia ser diferente? Como?

Em que essa questão se relaciona com a discussão da exclusão ou promoção? Como caberia discutir a partir dessa imagem, a função social da escola e sua relação com a avaliação?

Referências Bibliográficas e Sugestões de leitura

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: Editora DP& A, 1999.
- FREIRE, Madalena. *A Paixão de conhecer o mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.
- FREIRE, Madalena (coord.). *Avaliação e Planejamento, a prática educativa em questão*. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1994.
- FREIRE, Madalena (coord.). *Observação Registro e Reflexão*. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1994.
- FRANCO, Creso. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança*. 5ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SILVA, Jansen; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas Avaliativas em todas as áreas: rumo às aprendizagens significativas*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Ed. Papirus, 2004.
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro, uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

Sugestões de filmes

1) **Nenhum a menos** – Produção chinesa de 1999, dirigida por Zhang Yimou. Com apenas 13 anos, Wei tem a missão de dar aulas a crianças pouco mais novas que ela e impedir que algum dos estudantes deixe de frequentar a paupérrima escola. Se conseguir a façanha, Wei ganha 10 yuans a mais que o prometido.

Os problemas começam na estrutura do colégio - onde até o giz é milimetricamente aproveitado -, passam pelo despreparo da professora (que só sabe ensinar uma velha canção sobre Mao Tsé-Tung) e se estendem à natural rebeldia dos estudantes. Wei não consegue (e nem pretende) controlar a molecada. Seu interesse está em cumprir o serviço da melhor forma possível para garantir seu pagamento.

Nenhum a Menos focaliza a fuga do garoto Zhang Huike para a cidade, em busca de trabalho. A partir daí, nasce uma honesta amizade entre a professora e seus estudantes por conta de um objetivo específico: trazer Huike de volta. O diretor Yimou aproveita o mote para criar ótimas situações em que a menina Wei põe em prática uma didática de ensino fundamentada na troca, no diálogo, convocando a garotada para resolver aquele problema real.

2) **O Sorriso de Monalisa**, produção americana de 2003, dirigida por Mike Newell.

Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra essas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.

