

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Avaliação do Currículo “Ensino Fundamental” (1ª à 4ª série) no Brasil
Análise da Introdução do Conceito de Regulação na Avaliação do Ensino -
Aprendizagem

TESE DE DOUTORADO

CILENE MARIA LIMA ANTUNES MACIEL

2002

Programa de Doctorado Innovació i sistema educatiu
Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de L'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Avaliação do Currículo no “Ensino Fundamental” (1ª à 4ª série) no Brasil
Análise da introdução do conceito de regulação na avaliação do Ensino –Aprendizagem.

Tese de doutorado dirigida pelo
Dr. Joan Rué i Domingo

Dezembro 2002

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr Joan Rué i Domingo, por ter aceito o desafio de orientar alguém que mesmo estando tão distante em muitos momentos, pode entender meus anseios e angústia de uma investigação tão conflitante.

A todos os professores do programa “Inovação Educativa” Universidade Autônoma de Barcelona, que contribuíram para a fundamentação dessa tese.

À Professora Iracema Moreira Freitas de Oliveira pela leitura criteriosa e pelas observações apontadas de grande valia para a conclusão do texto.

Aos professores das escolas onde foi realizada a pesquisa, pois sem a colaboração de vocês, certamente este trabalho ficaria inviabilizado.

Aos meus queridos familiares, meu marido Reynaldo, meu filho Reynaldo José e minha irmã Arlete, que compreenderam os meus conflitos e pelo apoio incondicional nas horas ausentes.

“Certamente faltam muitas explicações, seria difícil compreender, mesmo ao cabo de longo tempo, porque um gesto se abriu, outro se frustrou, ... “

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, Indicações

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Resumo | 11 |
| Resumen | 13 |
| Apresentação..... | 15 |
| Introdução..... | 17 |
| Capítulo I – A avaliação dos alunos – sua conceitualização e sua análise crítica | 19 |
| 1.1 Avaliação do Curriculum | 34 |
| 1.2 Modalidades de Avaliação | 44 |
| 1.2.1 Avaliação Diagnóstica..... | 45 |
| 1.2.2 Avaliação Formativa | 50 |
| 1.2.3 Avaliação Somativa | 58 |
| 1.2.4 Avaliação como Controle..... | 61 |
| 1.2.5 Avaliação como Medida | 64 |
| 1.2.6 Avaliação como Juízo de Valor..... | 68 |
| 1.3 Conceito de Regulação e tipos de regulação | 72 |
| 1.3.1 Avaliação Qualitativa..... | 73 |
| 1.3.2 Avaliação Mediadora. | 76 |
| 1.3.3 Avaliação como Regulação e Auto-Regulação | 78 |
| 1.3.4 Breve estudo da Teoria Piagetiana | 87 |
| 1.4. Critérios e Âmbitos que definem a Avaliação Aplicados ao Âmbito do Desenvolvimento Curricular em Cuiabá/MT | 94 |
| | |
| Capítulo II – Avaliação e Curriculum..... | 109 |
| 2.1. As Novas Bases do Curriculum no Brasil– A Lei de Diretrizes e Bases | 109 |
| 2.2. Uma nova cultura de avaliação..... | 112 |
| 2.3.A superação das dificuldades | 126 |
| 2.3.1.. A Organização Escolar e Curriculum – Buscando Soluções..... | 129 |
| 2.3.2. Curriculum frente aos livros textos..... | 140 |
| 2.4. A Formação dos professores:Mudança e Cultura de Avaliação..... | 145 |
| 2.5. Conclusão..... | 159 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo III – Trabalho de Campo | 163 |
| 3.1. Avaliação do alunado em Cuiabá – MT – como objeto de estudo..... | 163 |
| 3.2. O marco da Investigação | 168 |
| 3.3. Metodologia do Trabalho | 172 |
| | |
| Capítulo IV – As Contribuições da Investigação na Primeira Fase..... | 180 |
| 4.1 Resultados da Primeira Fase | 180 |
| 4.2 Análise dos resultados obtidos | 188 |
| 4.2.1. O corpo docente e a concepção de avaliação..... | 188 |
| 4.2.2. A Avaliação e a Repetência Escolar | 199 |
| 4.2.3. Conceituando a Aprendizagem na Escola Ciclada..... | 206 |
| 4.2.4. Conceituando a Aprendizagem na Escola Seriada/Ciclada | 213 |
| 4.2.5. Análise dos resultados da primeira fase de investigação..... | 218 |
| | |
| Capítulo V – A cultura avaliativa dos professores - A Avaliação como ponto de partida para a mudança da Prática Docente – | 221 |
| 5.1 Os problemas mais importantes frente à mudança..... | 227 |
| 5.2 Como se avalia nas Escolas Municipais de Cuiabá..... | 234 |
| 5.3 O que mudou na educação na forma de avaliar?..... | 260 |
| 5.4 Contexto social/Formação dos professores/Competências profissionais/Avaliação..... | 264 |
| | |
| Capítulo VI – Segunda Fase da Pesquisa – A avaliação nas escolas que implantaram o ciclo de formação em Cuiabá – MT – Brasil – ano de 1999 à 2001. | 277 |
| 6.1. Resultados das opiniões escritas pelos professores da rede pública Municipal de | |
| Ensino de Cuiabá- sobre a concepção de avaliação | 281 |
| 6.2. Síntese dos principais avanços na concepção da avaliação..... | 307 |
| | |
| Capítulo VII- Análises do processo de implementação da avaliação formativa ou reguladora: resultados acadêmicos e opinião do professorado | 310 |
| 7.1. Demanda Escolar 1996 à 2001..... | 310 |
| 7.2. Rendimento Escolar 1996 à 2001..... | 312 |
| 7.3. Apresentação as escolas onde foi realizada a pesquisa final | 316 |

| | |
|--|-----|
| 7.4. Os dados do questionário..... | 325 |
| 7.5. As entrevistas | 333 |
| Capítulo VIII – Análise dos resultados e Proposta de Intervenção | 343 |
| Considerações finais | 358 |
| Bibliografia..... | 364 |

RELAÇÃO DOS GRÁFICOS, QUADROS E ANEXOS

GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01- Respostas dos professores sobre o que conseguiram relacionar da teoria Prática após estudos de avaliação | 290 |
| Gráfico 02 – Suplência número de alunos | 311 |
| Gráfico 03 – Ensino fundamental regular número de alunos | 311 |
| Gráfico 04 – Educação especial, número de alunos | 311 |
| Gráfico 05 – Educação infantil número de alunos..... | 311 |
| Gráfico 06 – Rendimento escolar de 1996 à 2001 | 313 |
| Gráfico 07 - Ensino fundamental regular aprovação | 313 |
| Gráfico 08 - Ensino fundamental regular reprovação..... | 313 |
| Gráfico 09 – Habilitação dos professores das escolas A, B, C e D..... | 326 |
| Gráfico 10 – Tempo de trabalho nas Escolas A,B,C e D, e na Educação | 327 |
| Gráfico 11 – Tempo de docência nas Escolas A,B,C, e D | 328 |
| Gráfico 12 – Carga horária semanal nas Escolas A,B,C e D | 328 |
| Gráfico 13 – Seleção de conteúdos nas Escola A, B, C e D..... | 330 |
| Gráfico 14 – O Significado da palavra Avaliação nas Escolas A,B,C e D..... | 331 |
| Gráfico 15 - Entendimento sobre avaliação nas Escolas A,B,C e D | 332 |
| Gráfico 16 – Avaliação utilizada nas Escolas A, B, C e D | 332 |

QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01- Orientações sobre as principais etapas do processo de avaliação..... | 25 |
| Quadro 02- Pontos relevantes da avaliação nos modelos de educação | 69 |
| Quadro 03- Relatos dos professores frente ao livro didático..... | 143 |
| Quadro 04- Eixos da pesquisa nas Escolas do grupo A,B,C e D 1º semestre 2001 | 170 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 05- Suposições sobre o objeto de estudo..... | 175 |
| Quadro 06- Envolvimento da pesquisa..... | 179 |
| Quadro 07- Escolas analisadas e número de professores entrevistados | 181 |
| Quadro 08- Resultado da entrevista com os segmentos das Escolas da Regional “A” | 182 |
| Quadro 09- Resultado da entrevista com os segmentos das Escolas da Regional “B” | 183 |
| Quadro 10- Resultado da entrevista com os segmentos das Escolas da Regional “C” | 184 |
| Quadro 11- Resultado da entrevista com os segmentos das Escolas da Regional “D” | 186 |
| Quadro12- Resultados obtidos através das questões levantadas aos professores Regional“ A” | 195 |
| Quadro13- Resultados obtidos através das questões levantadas aos professores Regional “B” | 196 |
| Quadro14- - Resultados obtidos através das questões levantadas aos professores Regional “C” | 197 |
| Quadro15- - Resultados obtidos através das questões levantadas aos professores Regional “D” | 198 |
| Quadro 16- Número de alunos por etapa/ciclo (previsão – matrícula por turma) | 207 |
| Quadro 17- Situações encontradas na avaliação frente às mudanças | 232 |
| Quadro 18- Levantamento dos aspectos sócio-psicopedagógico com os professores | 267 |
| Quadro 19- Resultados das opiniões escritas pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá – sobre a concepção de avaliação | 281 |
| Quadro 20- Resultado das opiniões dos professores quanto à nova organização das escolas em ciclos de formação | 284 |
| Quadro 21-Segunda fase da pesquisa..... | 285 |
| Quadro 22- Cronograma de apresentação por escola | 287 |
| Quadro 23- Tabulação dos dados quanto à participação das escolas no evento..... | 287 |
| Quadro 24- Total de participação dos mini-seminários..... | 288 |
| Quadro 25- Resultado das entrevistas com os segmentos das escolas em 2001- ordem de importância das diversas finalidades de avaliação no processo de ensino | 300 |
| Quadro 26- Síntese das questões mais importantes já destacadas | 305 |
| Quadro 27- Condicionantes e mudanças registradas em relação a melhoria da avaliação..... | 306 |
| Quadro 28- Terceira fase da pesquisa | 343 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 01- Avaliação da Implantação da Escola Sarã em 1999 | 374 |
| Anexo 02- Questões para serem respondidas por uma pessoa de cada segmento | 375 |
| Anexo 03- Questão feita à professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá no ano de 1999..... | 376 |
| Anexo 04- Questões para serem respondidas pelos professores..... | 377 |
| Anexo 05- No ano 2000 em um seminário foi solicitado aos grupos de estudos que respondessem sobre avaliação..... | 378 |
| Anexo 06- Pesquisa avaliativa das Escolas Sara – ano 2000..... | 379 |
| Anexo 07- Ano 2000, oficina para professores sobre avaliação | 380 |
| Anexo 08- Solicitação às Escolas Municipais de Cuiabá em 2001 de relatórios por segmento..... | 381 |
| Anexo 09- Solicitação de depoimentos aos professores, pais e alunos | 382 |
| Anexo 10- Entrevistas com segmentos das escolas no ano 2001..... | 383 |
| Anexo 11- Levantamento de opiniões com os alunos sobre avaliação na escola ano 2001..... | 384 |
| Anexo 12- Questionário 2002 nas quatro escolas da segunda fase da pesquisa | 385 |
| Anexo 13- Questões para a entrevista 2002 | 386 |
| Anexo 14- Caderno de Campo – Parceiro de todos os dias | 390 |
| Anexo 15- Caderno de Campo..... | 391 |
| Anexo 16- Ficha do desenvolvimento do aluno | 392 |
| Anexo 17- Demonstrativo anual de progressão das turmas..... | 393 |

RESUMO

A atual conjuntura sócio-político-econômica fez emergir a avaliação como baluarte para tomadas de decisões nas esferas pública e privada. Esse é um movimento que vem se intensificando nos últimos anos. Na esfera pública, mais especificamente na área da educação o sentido dos mecanismos avaliativos tem sido o mesmo do setor privado.

A princípio o foco de análise dessa investigação centrou-se na introdução do conceito de regulação na avaliação da aprendizagem do aluno. Minha preocupação central estava em desvelar basicamente dois elementos: como o professor entende e como operacionaliza a avaliação com seus alunos.

A pesquisa envolveu os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na primeira fase, sendo um representante de cada escola, na segunda fase, a pesquisa envolveu a comunidade escolar com seminários enfocando os pontos convergentes e divergentes no novo processo ensino-aprendizagem/avaliação, na terceira fase o afinamento por disponibilidade e desejo de mudar, de quatro escolas Municipais de Cuiabá – MT – Brasil. Durante o trabalho de investigação, busquei envolver os sujeitos da escola como um todo: professores, diretor e coordenador pedagógico na tentativa de coletivamente, construir uma proposta inovadora ou alternativa de avaliação dos alunos.

Primeiramente, realizei um levantamento através de questionário e depoimentos, da concepção, dos meios e dos recursos utilizados nos processos de avaliação da aprendizagem, no segundo momento a apresentação da nova escola, com uma proposta pedagógica construída pela escola e sua comunidade escolar, e no terceiro e último momento da pesquisa, utilizei novamente o questionário e entrevista, na tentativa de certificar-me da mudança da concepção. Depois, realizei com os professores das quatro escolas, sendo uma por vez, estudos e discussão sobre os temas “ Regulação da Aprendizagem” e “Avaliação” a partir de textos teóricos, buscando pensá-los numa perspectiva qualitativa e, ao mesmo tempo, buscando construir instrumentos alternativos para avaliar os alunos.

Pude perceber que a maioria dos professores tem uma concepção quantitativa da avaliação, cujos objetivos são a coerção e a simples aferição do nível de aprendizagem

dos alunos e que o referencial teórico discutido nos cursos de formação de professores não permite pensar a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, e sim como um momento isolado.

Observei também alguns elementos que considero extremamente importantes para que se proceda a uma inovação nos processos avaliativos na escola: o desejo de mudança e o fazer coletivo.

RESUMEN

La actual coyuntura socio-político-económica hace emerger la evaluación como un tema crucial para la toma de decisiones tanto en las esferas pública como privada. Este es un movimiento que viene intensificándose en los últimos años. En el sector público, y más concretamente en el área de educación, el sentido de los mecanismos evaluativos han tenido el mismo impacto que en el sector privado.

El análisis de esta investigación se focaliza en la introducción del concepto de regulación en la evaluación de los aprendizajes del alumno. Mi preocupación central estaba en desvelar básicamente dos elementos: como el profesor entiende y como lleva a cabo la evaluación con sus alumnos.

La investigación involucra a los profesores de las etapas iniciales de la Enseñanza Fundamental. En la primera fase implica a un representante de cada escuela y en la segunda se involucra a la comunidad escolar mediante seminarios que enfocan tanto los puntos convergentes como divergentes del nuevo proceso enseñanza-aprendizaje/evaluación. En la tercera fase, se profundiza en el deseo de cambiar de cuatro escuelas Municipales de Cuiabá — MT — Brasil. Durante el trabajo de investigación, busqué implicar a los sujetos de la escuela como un todo: profesores, director y coordinador pedagógico con el intento de construir colectivamente una propuesta innovadora, o alternativa, de evaluación de los alumnos.

Primeramente, realicé una recogida de datos a través de un cuestionario y de entrevistas a los interesados sobre la concepción, los medios y los recursos utilizados en los procesos de evaluación de los aprendizajes; en el segundo momento, hice la presentación de una propuesta pedagógica construida por la escuela y su comunidad escolar y, en el tercero y último momento de la investigación, utilicé nuevamente el cuestionario y la entrevista, con el propósito de asegurarme del cambio en la concepción evaluadora. Después, con los profesores de las cuatro escuelas, realicé un proceso consecutivo de estudio y discusión sobre los temas “Regulación del Aprendizaje” y “Evaluación” a partir de textos teóricos, pensados desde una perspectiva cualitativa y, al mismo tiempo, buscando construir instrumentos alternativos para evaluar a los alumnos.

Pude percibir que la mayoría de los profesores tienen una concepción cuantitativa de la evaluación, cuyos objetivos tienden a ser la coacción y la simple constatación del nivel de aprendizaje de los alumnos y que el referencial teórico discutido en los cursos de formación de profesores no nos permite pensar la evaluación como un elemento intrínseco del trabajo pedagógico, y sí, en cambio, como un momento aislado.

Observé también algunos elementos que considero extremadamente importantes para que se proceda a una innovación de los procesos evaluativos en la escuela: el deseo de cambio y del hacer colectivo.

APRESENTAÇÃO

A Tese que se apresenta é um trabalho de investigação envolvendo quatro escolas que se diferenciaram das demais por querer mudar.

Embora o interesse da pesquisa tenha partido de nossa preocupação quanto ao processo avaliativo das escolas, o entusiasmo para elaboração de um projeto inovador que foi avançando a medida que recolhíamos os depoimentos dos envolvidos.

O objetivo de uma análise para introduzir o conceito de regulação na avaliação do ensino-aprendizagem se deu pela angústia do momento que iniciou a mudança das escolas públicas municipais de Cuiabá de seriadas para ciclada, percebíamos que apenas no nome tinha mudado, porém no desenrolar do processo continuava igual.

Temos que ressaltar que as escolas que fizeram a adesão ao ciclo inicialmente em 1999 foram apenas 42 escolas e como ciclaram gradativamente, ainda permaneceram com turmas seriadas, isso criou um grande dilema no processo de avaliar.

A maioria dos professores que trabalhavam em um determinado período no ciclo, trabalhavam em outro com a série. Quanto a avaliação esta se dava de duas formas: uma de maneira tradicional, com notas e a outra, a ciclada na tentativa de evoluir no processo avaliativo através do acompanhamento do desenvolvimento do aluno é registrado em relatórios descritivo.

O conflito foi instalado pela situação que se apresentava. Foi necessário muito estudo para que houvesse aceitação de cada profissional, trabalhar de duas formas diferenciadas com a avaliação, conceber dois princípios para avaliar era difícil. Alguns, ou muitos, resolveram fazer valer sua autonomia docente sem exaltá-la e continuar avaliando como bem quisesse.

Foi por aí que caminhamos; muitas vezes pensei que não ia conseguir comprovar a minha hipótese.

Porém não desisti, ao longo desses anos. A pesquisa foi árdua, entretanto havia esperança, principalmente quando a primeira escola se dispôs a mudar. Mudar sua proposta pedagógica para dar melhor qualidade de ensino aos alunos e então descobrir o caminho de mudar e regular a avaliação. Só e apenas somente com a construção de uma

proposta pedagógica, podemos dar sentido ao que e como queremos avaliar.

O primeiro capítulo da tese, apresentamos os conceitos de avaliação referendados por grandes estudiosos da área, assim como a avaliação relacionada à prática, através do desenvolvimento do curriculum, concluindo com os critérios e âmbitos que definem o curriculum.

O segundo capítulo, tem como objetivo a apresentação e a orientação de como está orientada a avaliação no desenvolvimento do currículo dentro das normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, dando autonomia a cada sistema de ensino que por sua vez dá autonomia a Unidade Escolar de regimentar e organizar seu curriculum e sua avaliação. É obvio que tudo isso perpassa pelo quadro de professores que a escola possui.

O terceiro capítulo, é apresentado como se deu a metodologia da nossa investigação, por onde iniciou, que caminhos percorreu e que resultados alcançou.

O quarto capítulo, faz o percurso na concepção dos professores sobre a avaliação, analisando a primeira fase da investigação.

O quinto capítulo, retomamos a avaliação como ponto de partida para a mudança, através da prática docente e de uma cultura avaliativa desses professores.

O sexto capítulo, apresenta a segunda fase da pesquisa, dando o desfecho com o número de escolas, de professores e equipe gestora, enquanto atores do processo atuante.

O sétimo capítulo, desvenda o percurso das escolas, é a mostra da intervenção no processo educativo e da avaliação reguladora auxiliando a permanência do aluno em sua vida escolar

Nesse capítulo, pudemos comprovar a hipótese levantada de que existe a possibilidade de mudança, porém depende exclusivamente da equipe de professores e equipe gestora para construção coletiva de uma proposta educativa da escola. Não se muda simplesmente a forma de avaliar, esta faz parte intrinsecamente do processo ensino – aprendizagem.

O oitavo e último capítulo, apresentamos a análise dos resultados e uma proposta de intervenção que perpassa pela formação dos professores, assim como, da construção de uma proposta educativa de cada escola.

INTRODUÇÃO

Em 1996, com o ingresso no curso de doutorado em “Innovacion y Sistema Educativo” na linha de Currículo e Avaliação, optei por uma pesquisa que pudesse abraçar essas experiências, e que ao mesmo tempo, não provocasse um distanciamento das mesmas, isto é, das atividades profissionais. Estando diante de um desafio a ser perseguido, preocupava-me desde o início com as questões interiores do processo educacional, ou seja, aquelas que acontecem nas salas de aulas entre os professores e alunos e como estes sujeitos absorvem as demandas do sistema político-educacional.

Nesse sentido, a avaliação do currículo escolar na sua forma de concepção e execução, ao delinear do trabalho docente e as relações educativas no contexto escolar, expressa a realidade educativa da escola. Representa, portanto, o ponto de “partida” e de “chegada” no processo de investigação que proponho.

A presente tese propõe um trabalho de investigação, analisando os conceitos de regulação na avaliação do ensino aprendizagem (1^a à 4^a) série do ensino fundamental de Cuiabá-MT.

Em meu trabalho de investigação pude constatar o índice percentual de mais ou menos 93% dos professores com habilitação em nível superior, surgindo então meus questionamentos para pesquisa:

- Por que tantos alunos em idade escolar defasada?
- Como são avaliados esses alunos?
- Os professores se auto-avaliam?
- Como se explica o grande índice de reprovação?
- Subentende-se que o processo ensino-aprendizagem está relacionado diretamente com aspectos relativos com a avaliação e que por conseguinte não se retoma o trabalho.
- Uma outra situação é sobre a capacitação para mudança nas novas competências profissionais.

Diante desses questionamentos, surgiu o propósito desta tese que é o de fomentar as discussões relacionadas à Avaliação. Tem o objetivo também de subsidiar todos os profissionais da educação que, neste momento, buscam uma nova prática

avaliativa e partem para a realização dessa tarefa centrada em outra perspectiva corporificada nos relatórios de avaliação que construirão o registro da vida estudantil do aluno.

Esta produção foi construída a partir da pesquisa em escolas públicas municipais de Cuiabá e a contextualização da educação nessas escolas, aprofundando alguns conceitos básicos da LDB como: o direito à permanência e promoção da criança na escola.

Desse modo a educação, enquanto processo de formação mediada pelo professor, e do papel como informadora e formadora, expressa inclusive sua concepção como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Abordarei os tempos e espaços nos ciclos de formação que devem ser re-significados, por entender que se constituem em pilares fundamentais nessa nova organização pela qual passam as escolas de seriadas para cicladas.

Tecerei alguns comentários a respeito da avaliação da aprendizagem com os seus critérios, seus instrumentos e técnicas privilegiadas pelo professor na tarefa de avaliar o trabalho planejado e, como esses dados serão registrados nos relatórios, juntamente com os aspectos a serem considerados.

Mostrarei, ainda, como está organizado o processo avaliativo para as escolas que implantaram e estão implementando os ciclos de formação, assim como a contrapartida das escolas que continuam funcionando com o sistema seriado e avaliando por notas.

E finalmente, a mudança do processo avaliativo de um grupo de escolas, que durante o nosso trabalho de pesquisa participaram dos seminários de estudos e discussões, levando à reflexão e reestruturação de sua proposta educativa.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS – SUA CONCEITUALIZAÇÃO E SUA ANÁLISE CRÍTICA

A avaliação é um processo intrinsecamente ligado ao percurso de ensino e aprendizagem que os professores e alunos perseguem. É, por conseguinte, parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não condição determinante dele. Por isso, não podemos crer que basta, exclusivamente mudar o processo de avaliação para garantir a qualidade do ensino. Se a questão não é assim tão simples, é preciso analisá-la com mais profundidade, refletir mais detidamente sobre ela.

Pode-se dizer que a avaliação está presente em quase todas as atividades humanas, pois estamos sempre estabelecendo comparações entre coisas de valores diferentes ou semelhantes que nos obrigam a fazer escolhas e, é um fato tão corriqueiro que, em geral, nem damos conta deles. Refere-se a um julgamento de valor sobre coisas, pessoas, atos, etc., ou sobre nós mesmos, sobre o que fazemos, ou sobre o resultado do trabalho que realizamos.

Na escola, a avaliação tem um papel bastante especial. Ela incide sobre ações ou objetos específicos e tende a ser confundida com o momento de atribuição de notas e/ou de julgamento de mérito dos trabalhos que os alunos desenvolvem. No contexto escolar, tudo e todos são continuamente avaliados e, de modo especial, os alunos, cujo julgamento tem permanecido em grande parte, depositado nas mãos dos professores.

Ao avaliar, o professor põe em cena muito mais do que saberes, pois o ato avaliativo exige a competência, o discernimento e o equilíbrio de um magistrado, uma vez que, o que está em jogo é o desenvolvimento do ser humano. De fato, a tarefa do professor ao avaliar, à medida que envolve projetos, aspirações, realidades, sonhos e fantasias de seres em formação. Por conseguinte, embora a avaliação seja depositária de conteúdo de cada área de conhecimento, ela é, igualmente, depositária da função social da escola, dos seus objetivos maiores, do seu conceito de homem e sociedade e de seu projeto de formação dos indivíduos.

As finalidades atribuídas ao processo de avaliação dependerão, pois, das opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas pelas escolas e os professores. A avaliação, tanto poderá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem, tendo em vista o avanço e o crescimento dos alunos, como poderá tornar-se um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e um mecanismo de exclusão social.

Por isso, é relevante pensar sobre as razões que justificam a prática tão habitual em nossas escolas.

O ato de avaliar deve ser um ato construtivo que oriente novas possibilidades, na construção, para que o cidadão possa exercer plenamente sua cidadania

Então, para quê avaliar? Os motivos que justificam a avaliação (educativa) estão estreitamente relacionados com a sua própria natureza. A idéia que se tenha do cidadão educado e do conhecimento marcará a direção a seguir.

Uma educação entendida como processo de seleção e exclusão restringe as possibilidades de se ter acesso ao conhecimento e acarreta conseqüências diretas sobre o currículo e sua implementação. Contrariamente, se a educação é entendida como um processo de acesso democrático ao conhecimento e a ascensão das pessoas, o enfoque muda de origem. Somente o desconhecimento desse marco global poderá levar a práticas contraditórias no exercício da avaliação.

Uma questão de especial importância e que incide na avaliação, é saber que objetivos marcam a educação transmitida e o ensino que a concretiza: seleção/exclusão ou ascensão das pessoas pelo acesso ao saber via aprendizagem e melhoria ou aperfeiçoamento da competência individual? A que tipo de objetivos serve a avaliação? A todos ao mesmo tempo, sem estabelecer prioridades? Persegue os mesmos objetivos em todas as matérias? Discrimina entre alguns objetivos considerados significativos por seu poder formativo, desenvolvimento de capacidades que preparam para novas aprendizagens, dadas ou a serem descobertas. Ou pretende abranger um número tão amplo que se perde em metas que asseguram êxitos parciais em prejuízo das grandes finalidades que justificam tal processo como educativo e como fenômeno social.

(Mendez, A.2000:185.) diz:”*A avaliação torna-se um ponto da colocação em prática do conhecimento no desenvolvimento do docente em seu*

exercício profissional. Em cada atividade de avaliação, é o saber posto em jogo como conhecimento (formação científica básica) e o saber fazer como projeção prática (formação didática) para tomar decisões justas e agir inteligentemente a favor de quem aprende”.

Portanto, para avaliarmos necessitamos transformar o exercício de avaliação em atividade de conhecimento sobre a qual asseguramos a formação contínua, tanto de quem aprende quanto da tarefa própria da profissão docente. À medida que ocorre uma, ocorre a outra. Ao integrá-las, a avaliação torna-se uma atividade didática que busca prioritariamente o conhecimento.

Nessa perspectiva comenta Mendez, que avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, realmente, comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor com a ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.

Em educação, quem avalia quer conhecer os processos que produzem determinados resultados para valorizá-los. Do mesmo modo, o avaliador deseja conhecer os resultados aos quais se chega depois de seguir seqüencialmente um processo, idealizado e inspirado em princípios didáticos nos quais o componente moral está permanentemente presente quando em educação, falamos a partir da racionalidade prática e crítica.

É por meio da avaliação, que vamos conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo, a decisão brota da própria atividade avaliadora. Este deverá ser o sentido da avaliação formativa, da avaliação reguladora, que também será contínua e pessoal.

Logo, avaliamos porque queremos conhecer para comprovar o que se faz com que certos processos ocorram com garantia de qualidade e sejam satisfatórios para todas as partes. Pela mesma razão, queremos conhecer para aprender por que ocorrem certos resultados que não foram previstos ou desejados em processos pensados para assegurar

a compreensão e a aprendizagem.

Na avaliação das aprendizagens, percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e depararmo-nos com ela tornando-a como uma atividade que convida a continuar aprendendo. Precisamos acercar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem.

O objetivo é fazer com que quem aprende, utilize em suas avaliações os critérios destinados a justificar a sua própria valorização, o seu próprio juízo. Ao fazê-lo, necessariamente deverá pôr em prática o seu conhecimento. A partir dessa proposta, as finalidades e os objetivos da avaliação adquirem outro sentido e devem levar, necessariamente, a outras formas de ação.

Para se avaliar devemos ter metas a atingir, e a atividade humana também supõe fins a alcançar. Assim, a educação somente se realiza em função de propósitos e metas, e a atuação de professores e alunos, no processo ensino-aprendizagem, está orientada para a consecução de objetivos, existindo uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a avaliação.

O professor consciencioso quando entra numa sala de aula, geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos. Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar. Os objetivos devem estar explícitos de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua eficácia.

A avaliação, para ser considerada válida, deve ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, do contrário, o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouco valor para determinar o que cada aluno realmente aprendeu. É a partir da formulação dos objetivos que vão nortear o processo de ensino-aprendizagem, que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. É por isso que, normalmente, se diz que o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos.

Se toda situação educacional pressupõe uma série de atividades organizadas, em função da necessidade de provocar mudanças de comportamento nos alunos, implica em prever através da atuação pedagógica, a consecução de uma série de objetivos.

Os objetivos educacionais podem ser formulados em dois níveis:

- Objetivos gerais a serem atingidos a longo prazo e previstos para um determinado grau ou ciclo, uma escola ou certa área de estudos;
- Objetivos instrucionais ou comportamentais definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula, e que consistem no desdobramento e na operacionalização dos objetivos gerais.

Por ser operacionalizado e formulado em termos de comportamento observável, o objetivo instrucional é também chamado de comportamental. A avaliação do processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os objetivos instrucionais foram atingidos, ou seja, verificar se a ação pedagógica conseguiu realizar as mudanças comportamentais propostas. O grau de consecução dos objetivos propostos mostra o quanto o processo ensino-aprendizagem obteve êxito. Por isso, deve haver uma correlação explícita entre os objetivos e a avaliação.

Assim sendo, a avaliação dos alunos é determinada pelos objetivos propostos no início do curso ou da unidade instrucional, pois os comportamentos a serem avaliados devem ser os mesmos estabelecidos nos objetivos. É conveniente que os objetivos de uma unidade de ensino sejam expressos em termos de ações ou condutas passíveis de serem observadas, porque, psicologicamente, aprendizagem supõe uma mudança de comportamento.

Em vista disso, a função de um currículo é ajudar o aluno a adquirir certos comportamentos. Daí, a importância de se formular os objetivos do currículo definindo-os de forma comportamental, isto é, através de comportamentos observáveis. Essa abordagem introduz uma técnica de operacionalização de objetivos que pode ser utilizada independentemente da teoria psicológica adotada.

Esses objetivos comportamentais fornecem uma orientação concreta e segura para a seleção das atividades de ensino-aprendizagem e para a avaliação. O que se avalia é a realização de mudanças comportamentais, isto é, o alcance dos objetivos instrucionais propostos. Portanto, a formulação de objetivos comportamentais condiciona tanto as estratégias de ensino como a avaliação. Quando o professor define os objetivos de ensino e aprendizagem em termos comportamentais, ele está determinando os conteúdos a serem dominados, isto é, os conhecimentos e informações a serem adquiridos e as habilidades a serem desenvolvidas para que o aluno possa aplicar o conteúdo em sua

prática. Isso permite ao professor selecionar os procedimentos de ensino mais eficazes e as experiências de aprendizagem a serem vivenciadas pelos alunos, bem como determinar o conteúdo da avaliação e construir os instrumentos mais adequados para avaliar o que pretende.

À medida que o professor estabelece uma relação funcional entre os objetivos do ensino e a avaliação da aprendizagem, seu próprio trabalho como professor fica sujeito a uma avaliação, que também é contínua. Uma das primeiras coisas que o professor terá a oportunidade de constatar, é a sua maneira de formular perguntas, quer em aula, quer sob forma de questões e que irá depender de o quê e como o aluno aprende.

Um requisito básico para a formulação de objetivos comportamentais é a clareza de comunicação, o que torna o aspecto formal da linguagem importante, porque reflete a extensão do pensamento do professor e seus propósitos de ensino. A linguagem usada para expressar um objetivo instrucional deve ser tão clara e precisa quanto possível, pois a função do objetivo é comunicar uma intenção instrucional, descrevendo ou definindo o comportamento final esperado do aluno.

Desse modo, um objetivo comportamental não focaliza o comportamento do professor, mas sim o do aluno, porque o objetivo instrucional é uma descrição do comportamento que se espera observar no aluno depois da experiência educativa que lhe é proporcionada. Quando os objetivos são definidos claramente, o professor poderá identificar no aluno, quando os mesmos forem alcançados, seja em parte, seja no todo.

Talvez a pergunta que nos permita esclarecer em cada momento qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação seja aquela que corresponde aos próprios fins do ensino: por que temos que avaliar?

- De Ketelle, (1986:211) responde, para que avaliar?: “... *avalia-se para tomar uma decisão em função de um objetivo que orienta a sua ação*”
- Allal, (1986:211) responde, para que avaliar? “... *avalia-se, quer para orientar, quer para fazer o balanço e certificar, quer para regular as atividades pedagógicas.*
- Cardinet, (1977:211) responde, quando avaliar? “... *avalia-se para tomar uma decisão de orientação, depois de uma seqüência mais ou menos longa, avalia-se para se fazer o balanço, durante a aprendizagem, avalia-se para regular ou*

ajustar a sua ação.

Sendo assim , buscamos saber o que pensa alguns autores sobre os objetivos da avaliação.

De Ketele distingue dois tipos de avaliação correspondente a distintas necessidades:

1- Os objetivos de formação – centrados sobre a categoria bem definida de pessoas as quais trata de conferir saber, saber fazer e saber ser com respeito a um novo perfil que tenha que adquirir.

Estes objetivos verificam a respeito a que decisão tomar, apontando assim algumas orientações:

Quadro 01

Orientações sobre as principais etapas do processo de avaliação:

Etapa 1- Enunciar claramente los objetivos de la evaluación;

Etapa 2- Enunciar claramente los criterios de la evaluación;

Etapa 3- Determinar la información que ha de recogerse;

Etapa 4- Determinar una estrategia de recogida de información

Etapa 5- Recoger la información de forma fiable;

Etapa 6- Confrontar la información recogida con los criterios planteados

Etapa 7- Formular las conclusiones de forma clara e precisa.

Fonte: De Ketele, (1995:63)

2- Objetivos de ação correspondendo a naturezas diversas, na maior parte das vezes são objetivos de mudança estrutural.

Evaluar significa:

“recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables, y examinar el grado de adecuación entre dicho conjunto de informaciones y un

conjunto de criterios adecuados a los objetivos inicialmente establecidos o ajustados sobre la marcha, con vistas a la toma de una decisión”. De Ketele,(1989:83)

Portanto, o que o autor diz é que a avaliação antes ou depois tem por objetivo

produtos e resultados, enquanto a avaliação durante teria como objetivo o processo.

Quanto à avaliação que se faz durante a seqüência de aprendizagem, tem em vista regular as atividades pedagógicas,. Assim como as decisões também que se tomam antes ou depois são decisões a tomar durante a aprendizagem para regular.

Os objetivos gerais dizem respeito à educação, os objetivos especiais são dos domínios da instrução. Mas ambos são inseparáveis ou pelo menos deveriam sê-lo.

Ao iniciar o ano escolar, o professor deve planejar e propor os objetivos a atingir, assim como definir também as competências mínimas que deseja dos seus alunos. O professor ao elaborar os seus objetivos mais gerais deve articular com os seus colegas das diferentes áreas de conhecimentos ou disciplinas o quê desejam atingir em comum. Se o professor não tiver uma consciência perfeita dos objetivos e não os tornar seus, tem poucas probabilidades de os atingir.

Quando se fala de avaliação escolar, pensa-se em verificar se os objetivos foram atingidos, ou seja, se houve aprendizagem dos conhecimentos trabalhados, ou pensa-se apenas na avaliação da área cognitiva, como se esta estivesse desvinculada e não recebesse interferência das áreas afetiva e psicomotora.

A avaliação, sendo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deve ser integral como o processo de desenvolvimento do educando. Deve-se considerar todas as dimensões do comportamento humano de forma inter-relacionada, para procurar um maior desenvolvimento do indivíduo. Esse comportamento humano é resultado de um todo, e este todo é composto de partes que podem ser estudadas separadamente.

Área afetiva: refere-se aos sentimentos e emoções do indivíduo e reflete-se, de modo geral, nas suas atitudes. Assim a forma como o aluno vai agir frente à situação pedagógica, nas interações com as pessoas envolvidas e com os objetivos da aprendizagem, vai ter influência no seu desenvolvimento integral.

O professor deve estar atento às atitudes dos alunos, para fazer as interferências adequadas e auxiliá-los na seleção de alternativas que vão favorecer a construção de seu conhecimento e o seu desenvolvimento como um todo.

Melchior,(1994:59-60) Comenta que os objetivos do domínio afetivo podem ser classificados nos seguintes níveis:

- Objetivos de acolhimento ou atenção – neste nível, o professor procura desenvolver a sensibilidade do aluno à existência de certos fenômenos, criando

neles a necessidade de prestar atenção e perceber o exposto. Estão relacionados ao aspecto motivacional do comportamento do aluno.

- Objetivo que evidencie a resposta ou reação do aluno - se este ficar motivado e tiver condições, vai dedicar-se ao assunto com interesse, obtendo, assim, satisfação na execução da tarefa, se não houver resposta adequada, é necessário retomar os objetivos do nível anterior
- Objetivo que conduza à valorização - o aluno, participando ativamente, tende a valorizar o assunto. No entanto, o professor deve observar, se as atitudes que evidenciem o valor são consistentes e estáveis e não momentâneas. As observações do professor são para constatar a manutenção do interesse com o aprofundamento dos estudos sobre o assunto.
- Objetivos de organização - refere-se à combinação de diferentes valores e enfatiza os comportamentos em que o aluno compara, avalia, relaciona e sintetiza valores. Os objetivos descrevem o início da elaboração de um sistema de valores e expressam o começo de uma filosofia de vida.
- Objetivos que conduzem à caracterização por um complexo de valores - neste nível, os valores já estão incorporados e hierarquizados num sistema internamente consistente. São estes valores que controlam o comportamento do indivíduo, as novas aprendizagens acentuam os comportamentos que são mostrados e orientados por um sistema de valores. Quando os valores estão internalizados na área do aluno, são evidenciados os compromissos com a causa definida.

O desenvolvimento das atividades e valores positivos estão relacionado diretamente com as experiências vivenciadas na escola.

Na área psicomotora que diz respeito às habilidades e aos aspectos práticos específicos de cada domínio, podendo ser caracterizado:

- Habilidades simples e complexas – o grau de dificuldade destas habilidades é determinado, em parte, pelo desenvolvimento do indivíduo.
- Habilidades que requerem a aplicação convergente - o uso de habilidades, neste caso, é determinado pela situação, se o indivíduo não é livre para criar seus padrões, ele está numa situação que exige processos físicos convergentes.
- Habilidades que requerem aplicação divergente- nesta categoria o estudante é

livre para criar seus padrões de movimento, são exigidos processos físicos divergentes.

- Habilidades que exigem julgamento - o uso de habilidades desta categoria implica fazer um julgamento relacionado com o exercício de habilidades físicas.

Na avaliação do aspecto psicomotor é importante que se use mais de uma técnica ou de um instrumento adequados a cada situação e a cada categoria da habilidade a ser avaliada.

A principal técnica na avaliação do domínio psicomotor é a observação, pois se trata de atividades práticas. A observação informal, se registrada adequadamente, vai auxiliar o professor a identificar as interferências necessárias para o prosseguimento do processo e as possíveis dificuldades no desenvolvimento do aspecto psicomotor do aluno. Posto que, as observações nesta área têm objetivos bem determinados, é importante que o professor as planeje e utilize instrumentos adequados aos objetivos que pretende avaliar.

Já na área cognitiva, a função básica da escola é propiciar o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Sendo a aprendizagem influenciada por inúmeros fatores, tanto internos como externos ao aprendiz, é necessário que essa sistematização do processo se efetive para garantir uma ação educativa mais eficaz.

Portanto, se a proposta pedagógica tem como pressuposto o desenvolvimento integral do aluno, a importância da avaliação das atitudes é indiscutível, no entanto, parece claro que não é possível sintetizar num mesmo conceito ou nota os resultados da avaliação nos três aspectos, pois cada área possui características distintas, muito embora estejam intimamente interligadas. As atitudes não devem ser levadas em consideração na aprovação e reprovação dos alunos. Os resultados têm apenas função didático-pedagógica, apenas, pois favorecem o melhor conhecimento das etapas de desenvolvimento do aluno, devendo ser feito para redirecionar a caminhada.

Quando o professor for analisar todos os dados para um parecer final, deve examinar os resultados da avaliação de atitudes, para entender o porquê do desempenho apresentado nas demais áreas,

Assim, a avaliação das atitudes, mesmo que não seja considerada no cômputo geral da nota, deve ser realizada. É mais uma forma de auxiliar o aluno a se auto-avaliar e a buscar alternativas de solução para um maior desenvolvimento.

Segundo Tyler (1982), muitas pessoas presumem a avaliação como sinônimo de aplicação de testes com lápis e papel. Apesar de achá-los extremamente importantes, pois permitem determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, o autor mostra que existem outros objetivos, como o de ajustamento pessoal, que são avaliáveis através de observação das crianças em situações nas quais estejam envolvidas, por exemplo, em interações sociais. Outros objetivos relacionados às habilidades psicomotoras devem, igualmente, ser avaliados através de observação, de entrevistas e de registros sistemáticos. Assim, de acordo com Tyler, há muitos meios de se conseguir evidências sobre mudanças comportamentais. Quando se pensa em avaliação, está se falando em qualquer meio capaz de assegurar evidências válidas sobre os comportamentos em seus diferentes níveis e manifestações.

Tyler defende, também, a idéia de que o processo avaliativo consiste basicamente na determinação de quando os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Ele diz que essa concepção de avaliação tem dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos. Em segundo lugar, pressupõe que a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo.

Tyler ainda chama nossa atenção para três variáveis básicas no estudo da avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdos a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação bem definida e o princípio é avaliar é estabelecer uma comparação entre os desenhos e os objetivos previamente determinados. Os objetivos, para serem definidos, tem como fonte o aluno, a sociedade e os especialistas e, como filtros, a Filosofia e a Psicologia de Educação. Tyler (1994:98) criou um modelo de avaliação composto dos seguintes passos:

- *formulação e classificação dos objetivos, segundo níveis de generalidades e especificidade:*
- *definição de cada objetivo em termos comportamentais:*
- *identificação de situações que demonstrem os comportamentos estabelecidos nos objetivos:*

- *seleção e experimentação de métodos e instrumentos adequados, ou construção de novos instrumentos para a coleta de informações sobre cada objetivo:*
- *elaboração de critérios para a interpretação de resultados.*

Conclui-se assim que os objetivos são transcrições dos resultados almejados, isto é, descrições dos padrões que se desejaria que os alunos alcançassem ou ultrapassassem. Todo objetivo deve conter as condições, as ações e os critérios explícitos, para permitir uma avaliação que realmente detecte em que o aluno está tendo sucesso ou falhando. As condições são os elementos com os quais o aluno conta para realizar suas ações, as ações são o que se espera que o aluno realize e os critérios são as medidas para determinar se as ações esperadas foram realizadas no nível desejado

O conceito de avaliação foi igualmente enriquecido por Cronbach que, em meados de 1963, foi o primeiro a vincular as atividades de avaliação ao processo de tomada de decisão.

De acordo com Viana (1982:75), Cronbach indicou os seguintes objetivos para a avaliação :

- Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes, com a finalidade básica de aperfeiçoar currículos;
- Identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução e julgar o mérito dos estudantes, de modo que estes possam ser incentivados em seus sucessos e auxiliados em suas deficiências;
- Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, de forma a subsidiar decisões de natureza administrativa.

Parece-nos particularmente importante essa posição do pedagogo, porque com ênfase na aprendizagem para o domínio, cabe à escola esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagem bem-sucedidas, no campo das idéias e do auto-desenvolvimento, a todos os estudantes. Para isso, deve passar por mudanças, primordialmente relacionadas a atitudes dos estudantes, professores e administradores, mudanças que devem ser realizadas, também, nas estratégias de ensino e no papel da avaliação. O objetivo da educação é o de descobrir estratégias que levem essas

diferenças em consideração, mas que o faça no sentido de promover, ao máximo, o desenvolvimento do indivíduo.

(Bloom, 1983) pressupõe que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidades de encontrar os meios de ajudar cada estudante. Uma fundamentação para esse ponto-de-vista pode ser encontrada nas normas de avaliação de muitos testes padronizados de rendimento. As aplicações sucessivas demonstram que critérios selecionados atingidos pelos melhores estudantes em um ano, são atingidos pela maioria dos estudantes em período posterior. Outra fundamentação mais profunda pode ser encontrada em estudos que dizem que os estudantes são capazes de aprender em seu próprio ritmo. Esses estudos mostram que, embora a maioria dos estudantes eventualmente chegue a dominar cada tarefa de aprendizagem, alguns desses estudantes atingem esse domínio muito mais cedo do que outros. Portanto, o grande desafio da aprendizagem para o domínio é encontrar meios de reduzir o tempo requerido pelos estudantes mais lentos, de modo que a tarefa se torne menos longa e cansativa. Para isso, é necessário utilizar estratégias de instrução muito diferentes para atingir o domínio, pois elas são tentativas de aperfeiçoar a qualidade de instrução em relação a cada habilidade do estudante.

Um dos fatores mais fundamentais da aprendizagem para o domínio, segundo Bloom, é o do tempo gasto para aprender. A premissa básica é a de que a aptidão determina o ritmo de aprendizagem e que a maioria dos estudantes pode atingir o domínio e dispor-se da quantidade de tempo para aprender.

Em termos de avaliação, Bloom diz que para esse tipo de aprendizagem, que obedece o ritmo da criança, em algum ponto no tempo, os resultados de ensino podem ser detectados ao se avaliar os estudantes. A tônica do autor é a distinção bem marcada entre o processo de ensino-aprendizagem, que tem a intenção de avaliação final e tem também a intenção de verificar em que extensão o estudante se desenvolveu de maneira esperada. Ambos, professor e aluno, devem ter alguma compreensão de quais são os critérios de rendimento e ambos devem ser capazes de assegurar evidência de progresso em direção a esses critérios, que sempre devem ser absolutos. Dessa maneira, os estudantes devem sentir que estão sendo avaliados em termos de uma curva normal ou de outro conjunto de padrões arbitrários e relativos. Bloom ainda defende a idéia de que, testes curtos de diagnóstico podem ser usados para determinar se um estudante dominou

ou não unidades de ensino, ou se ele terá que fazer mais alguma coisa para dominá-las. Esses testes não devem receber nota, em hipótese alguma, e sim determinarem o domínio ou a falta de domínio das habilidades, o que permite tanto ao aluno como ao professor, informações para melhoria de desempenhos ainda não dominados, ou incentivo, no caso dos já alcançados.

Para permitir que a informação avaliativa mostre o caminho do estudante no processo ensino-aprendizagem e não avaliar o aluno pela sua delicadeza, beleza ou pela sua obediência . O aluno deve apresentar habilidades que nos demonstre aprendizagem.

Chegamos a conclusão de que a avaliação deve ser global, e voltada para o que o aluno sabe fazer. Devemos nos preocupar com seu desenvolvimento. Muitas vezes, o professor só se preocupa com o que o aluno não sabe fazer e isso termina fortalecendo as dificuldades do aluno. Já pudemos constatar com os registros desses dois anos de experiência e acompanhamento nas escolas cicladas que, quanto mais trabalhamos a auto-estima do aluno mais o aluno aprende e se desenvolve, pois assim, a intervenção parece mais como auxílio do que como habitualmente é sentida como punição. Quando avaliamos, não o fazemos somente em relação à evolução da criança , mas também ao nosso programa e à nossa intervenção educativa. Desse ponto-de-vista, a avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente e para verificarmos se é preciso modificar ou não determinadas atuações. Assim, a avaliação é utilizada para recolher informações que ajudem a melhorar as propostas que foram aplicadas em sala de aula.

Dessa maneira, os professores planejam os conteúdos programáticos para uma série ou para uma etapa propondo alcançar os objetivos. Ao desenvolvê-los em sala de aula, são postos em prática e é necessário avaliar se foram alcançados ou não os objetivos propostos. Devemos acompanhar o desenvolvimento da criança para observar se houve aprendizagem ou se há necessidade de acrescentar outras atividades para produzir significado e conseqüentemente a aprendizagem.

Para tudo o que propomos, o fazemos para atingir e alcançar um objetivo, conseqüentemente temos que avaliar para sabermos se o conseguimos, assim a avaliação deve servir basicamente para: intervir, modificar e melhorar a nossa prática e a aprendizagem dos alunos.

A intervenção deve acompanhar o trabalho do professor em sua investigação e

atendimento aos alunos. Em nossas escolas, iniciou-se esse processo a partir das escolas cicladas, que tendo um professor de apoio facilitou a intervenção com o atendimento em pequenos grupos, trabalhando as dificuldades detectadas nos alunos.

É através da avaliação que podemos tomar decisões, pois ela nos informa como está acontecendo a aprendizagem. O que não podemos permitir, é continuar emitindo juízos de valor para efeito de rotulações. Se o objeto da avaliação é o aluno, faz-se necessário que nossa avaliação seja centrada em suas atitudes, seus comportamentos e em seu rendimento. Se a finalidade da avaliação for regular e melhorar a proposta educativa que oferecemos, devemos ampliar o nosso campo de observação e considerar o aluno não isoladamente, mas junto a outros aspectos como: situações de ensino aprendizagem que se desenvolvem na aula, nossa intervenção e a nossa atitude, o tipo de conteúdos trabalhados e priorizados, assim como as relações dos alunos com seus colegas e dentro da escola com os demais segmentos escolares, professor, diretor, coordenador pedagógico, funcionários.

1.1 Avaliação do Currículo

A avaliação é a pedra de toque do processo ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, a avaliação guarda estreita relação com os princípios psicopedagógicos e sociais, com a concepção de educação, de aprendizagem e, por decorrência, de ensino e de método que os educadores adotam.

Em outras palavras, impõe-se repensar, perante os novos parâmetros curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases, a própria educação e, em âmbito internacional, levando em conta o fenômeno da globalização, repensar a própria humanidade, seu futuro, seu destino.

O currículo, cerne da educação, é um fenômeno histórico, resultado de forças sócio-político-pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente de forma diferenciada em cada realidade escolar.

É também um processo dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências; portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e distinção das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto refere-se sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social.

“El curriculum-dice Lundgren, (1981:40) – es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado a una realidad objetiva y no como proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en los currícula vigentes, fijándola como indiscutible. El relativismo y provisionalidad histórica debe ser una perspectiva en estos planteamientos “.

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação e, ainda no nosso caso, numa rede pública e institucional.

Cabe ressaltar que currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades, às quais um grupo assegura a seus membros a aquisição da experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada. Os instrumentos cognitivos de natureza simbólica e seus usos, juntamente com os processos psicológicos superiores, formam parte dessa experiência.

As atividades educativas adotam diferentes modos de organização social, segundo o volume e também o conteúdo concreto do legado cultural. Assim, o currículo é uma prática dialógica entre agentes sociais, educandos e educadores.

“ Retomar y resaltar estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma . El enseñanza , y el curriculum és antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.” (King, 1976:112).

É importante lembrar que as instituições escolares selecionam, organizam e divulgam determinados significados sócio-culturais, normas e valores que preservam e ou problematizam a relação de dominação estabelecida na esfera do poder econômico. Desse modo, é preciso ver os envolvidos no processo curricular não apenas como sujeitos cognitivos, mas também como sujeitos sociais.

Nessa direção, o currículo se constitui não só nas oportunidades que a escola provê, mas, igualmente, no modo pelo qual o educando vive essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo. Assim, é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos , como história, com a sociedade e

com a cultura.

Qualquer tipo de organização curricular possui um modelo pedagógico subjacente. O processo pedagógico para uma escola deve contemplar, além de tudo, alguns temas que são geralmente excluídos do cotidiano das demais escolas, tais como: a criticidade, a criatividade, a curiosidade, o conflito, as contradições da realidade, problematização, a construção e a provisoriade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo na escola, a gestão coletiva da vida escolar etc.

Nesse sentido, o currículo procura responder a algumas perguntas fundamentais : o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e da mesma forma, o que, quando e como avaliar. Acrescenta-se, ainda, a pergunta “com quem” planejar, ensinar e avaliar. Em todos esses momentos, deve-se explicar que futuro queremos construir.

Currículo e conhecimento são duas idéias indissociáveis, pois o currículo tem a ver com o processo pelo qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos em um tipo particular de experiência proporcionada pela práxis da escola.

“El curriculum forma parte en realidad de multiples tipos de prácticas que no se pueden reducir unicamente a la práctica pedagógica de enseñanza, acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación intelectual, de evaluación”.

Gimeno, (1991:21)

Lina Traldi distingue alguns termos importantes :

Currículo - “Todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola, pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade.

Cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e os fins mais elevados da

humanidade em geral”.

“Implica uma filosofia de vida em ação, porquanto, será o centro e a vida de todo programa escolar”.

Plano de Currículo: “ordenação antecipada das oportunidades educativas para um grupo determinado de educando”.

Planejamento de Currículo: “processo pelo qual se criam e se ordenam as oportunidades educativas ou planos de currículo”.

Guia Curricular : “ é um plano de currículo escrito” . . . “no intuito de orientar aos professores no desenvolvimento final do currículo numa situação de aprendizagem”.

Traldi,(1987:58,59.)

Ressaltamos que o conhecimento deve ser construído pelo grupo envolvido e que a mudança no currículo só acontecerá, se o professor desenvolver consciência política, competência técnica e visão coletiva. Não nos limitamos a discutir programas, conteúdos, grades e cargas horárias. Experiências dessa ordem já foram realizadas várias vezes, sem que de fato a escola tenha se transformado.

Necessariamente, o que se busca com uma nova organização curricular é a inter-relação entre as áreas do conhecimento e, dessas com a sociedade mais ampla.

Diante de uma nova perspectiva curricular, é preciso ter clara uma linha de ação que ofereça um ponto de partida sobre o qual o “Plano de Trabalho” de cada área de conhecimento se organizará.

Nesse sentido, a proposta pedagógica por sua vez, atendendo as normas comuns da educação nacional e as específicas dos respectivos sistemas, é uma espécie de “marca registrada da escola, identidade do estabelecimento”.

É em torno dela que, o estabelecimento de ensino elaborará sua grade curricular, comporá a distribuição das horas/aulas dos componentes curriculares e definirá a organização escolar.

A importância da proposta pedagógica é que possibilitará maior ou menor integração dos componentes curriculares, maior ou menor integração dos docentes entre si e com a comunidade e maior ou menor distanciamento quanto aos objetivos da aprendizagem.

O currículo vem sendo trabalhado na individualidade do professor, da série e da disciplina, provocando a fragmentação entre as séries e os cursos.

Ao que parece pela prática de muitos professores, o aluno não frequenta um curso, mas uma superposição de séries, em que cada coisa deve ser dada numa série determinada e que cada série ou curso teria uma finalidade, ao invés de estarem articuladas a um conjunto.

O currículo acaba sendo a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produz e divulga através dos livros didáticos.

Essa concepção de aprendizagem como uma competição individual produz como efeito cultural uma crença no mérito educacional desigual de estudantes individuais.

Sendo assim, os alunos aprendem de acordo com diferentes ritmos e tomam diferentes caminhos ao adquirirem conhecimentos e desenvolver em habilidades. Todos os professores estão familiarizados com este fato.

O currículo é, portanto, moldado pelas exigências organizacionais, de trabalho da escola e do sistema escolar e pelas necessidades ocupacionais dos professores vistos como forma de trabalho. Os argumentos familiares dos educadores progressistas, que enfatizam a participação ativa dos aprendizes, são bastante consistentes com a formação: na medida em que está ocorrendo um processo educacional os professores e os alunos estão trabalhando juntos.

“Morin,(2000:24) diz que o conhecimento deve ser integrado e que “as condições para conhecer, precisamos estar inseridos em um novo paradigma, que pressupõe educar sempre dentro de uma visão de totalidade. Educar pessoas inteiras, que integrem todas dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo, o pessoal, o grupal e o social; que tendem encontrar as pontes, as relações entre as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, entre o concreto e o abstrato, entre o individual e o social.”

O conhecimento, na perspectiva da totalidade não significa conhecer tudo, evidentemente dado o volume de conhecimentos acumulados hoje pela humanidade, essa seria uma tarefa irrealizável por um sujeito. Não queremos com isso dizer que não

seja possível conhecer tudo, no sentido de qualquer objeto de conhecimento; há a possibilidade de se conhecer qualquer objeto, só não há condições de se conhecer todos os objetos. Considerando, no entanto, essa perspectiva de totalidade, o desafio que se coloca é conhecer adequadamente, ou seja, na essência, determinados objetos de conhecimento que são mais relevantes, pois, uma vez que as realidades não são totalmente independentes entre si, mas têm certas estruturas básicas comuns.

O domínio da relação do objeto com a totalidade permite tanto a efetiva apropriação como o avanço no desenvolvimento do conhecimento pelo sujeito.

A perspectiva da totalidade repercute também na metodologia de trabalho em sala de aula. É o fundamento da união entre o conteúdo e a metodologia.

“El método no es sólo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura. (Gimeno, 1992: 222.)

Alguns autores definem que o currículo é um conjunto de experiências, definido de formas diferentes com suas peculiaridades.

John Locke com sua conhecida tábula rasa, metáfora que usa para explicar a condição humana para o conhecimento, diz que o fator primordial deste processo é que o conhecimento se dará, necessariamente, pela experiência. Por isso, diz-se que Locke é empirista, ou seja, a experiência é a única fonte de conhecimento, responsável pelas idéias da razão e controlando, o tempo todo, o trabalho próprio dela.

Por mais que teorizemos, a partir de paradigmas, não podemos fugir da análise dos determinantes e dos condicionantes econômicos, políticos e sociais, que definem currículos, programas, formação cultural, científica e técnica dos profissionais da educação, nos seus diversos níveis da Educação Básica e do Ensino Superior. A pedagogia e os profissionais formados, segundo suas propostas curriculares, vivenciam um contínuo processo de mudanças, resignificando currículos, eixos programáticos, eméritos, e a partir no período dos anos noventa, deram-se conta da necessidade de rever o perfil profissional do educador.

Quais alterações se percebem na escola, na vida funcional dos especialistas, se o econômico, e o mercado são os determinantes paradigmáticos na formação e atuação,

não só dos pedagogos, mas de todos os profissionais da educação ?

Qual será esse novo perfil, se buscamos outro projeto, o da consolidação dos direitos da sociedade, em que as pessoas são mais importantes e o racionalismo econômico é voltado para o exercício da cidadania para todos ?

Essas interrogações apresentam-se quando trabalhamos a problemática dos educadores ocorrendo manifestações na busca por respostas.

É urgente e óbvia a necessidade de se repensar a formação profissional . Buscar uma formação e profissionalização plural, múltipla e diversa, com a visão da totalidade da escola e de suas relações, a função social da escola e como é produzido e construído o conhecimento. A formação política e profissional do educador que se estende a professores e aos demais funcionários necessita ser redimensionada nos planos ético-políticos, teóricos, técnicos e culturais.

Nossa reflexão e defesa da “ Escola Pública e de Qualidade “ tem revelado a premência como educador, entendendo que os processos de formação não se restringem à sala de aula.

Cuiabá tenta romper os paradigmas anteriores com a proposta de valorização dos profissionais da educação, com as políticas dignas de remuneração e de formação e capacitação, tendo como princípio básico “qualificar a demanda”, instrumentalizando a sociedade para demandar o ensino de qualidade com um sistema de informações que faça transparecer os resultados obtidos pela escola. E como “diretriz” potencializar os programas de capacitação, não somente no que diz respeito aos conteúdos e metodologia de ensino, mas também naqueles conteúdos e métodos legais indispensáveis à formulação e execução de projetos pedagógicos e gestão escolar.

Constatamos que o princípio básico foi alcançado, porém a diretriz atingiu apenas um grupo de educadores, os supervisores e coordenadores escolares que receberam capacitação para trabalhar a interdisciplinaridade. Acredito que nem todos se sentiram seguros para multiplicar esses conhecimentos com os outros professores. Portanto, algumas escolas venceram as barreiras tradicionais e estão avançando na construção dos conhecimentos, enquanto outras estão apenas na tentativa de mudança.

Para se construir cientificamente um currículo, tem-se que se basear nos estudos e levantamentos das necessidades reais, sejam elas do meio sócio-cultural, sejam dos educandos que vêm à instituição escolar. Assim, com os estudos das tendências e

direções da sociedade e do mundo de hoje se poderá fazer a determinação dos objetivos a atingir, os quais serão concretizados no planejamento curricular através da seleção e organização das experiências a serem desenvolvidas. Portanto, será através destas experiências que os conteúdos serão desenvolvidos a fim de atingir os fins propostos ou formulados a satisfazer às necessidades, interesses, aspirações levantadas, avaliando-se:

- 1- continuamente o que está ocorrendo no desenvolvimento;
- 2- bimestralmente;
- 3- semestralmente.

Na organização curricular, o que deve ser aprendido será visto nas linhas longitudinais em termos de conceitos, habilidades e valores que percorrem toda a extensão do programa escolar em que os alunos a percorrem progredindo a diferentes ritmos e numa “pedagogia desdobrada” que atenda aos interesses individuais e aos interesses da matéria e conteúdos específicos.

No que diz respeito à individualidade de cada um, exigir-se-á a reorganização completa da escola , reorganizando o seu currículo em termos sequenciais longitudinais, a fim de permitir que o aluno possa prosseguir a seu ritmo até onde for capaz.

Alguns autores consideram currículo como “sinônimo” de programa de escola, chegando até a defini-lo como sendo um plano para prover conjuntos de oportunidades de aprendizagem para atingir amplas metas e objetivos específicos estabelecidos para uma população identificável atendida por uma unidade escolar.

Todas as experiências selecionadas e organizadas sistematicamente pela escola somente poderão ser encaradas na sua dinâmica processual, para levar o educando ao seu desenvolvimento pleno.

“El proyecto cultural del curriculum no es una mera seleccion de contenidos juxtapuestos o desordenados, sin criterio alguno, sino que dichos contenidos estan organizados bajo una forma que se considera más propia para el nivel educativo o grupo de alumnos de que trate.”

(Gimeno, 1995:90)

Gimeno, diz que o agrupamento de objetivos e conteúdos organizados tem consequências decisivas para a elaboração de materiais que desenvolve realmente os

conteúdos curriculares para a formação, seleção e organização dos professores. Ou seja, o conteúdo integrado aparece numa relação aberta a respeito dos outros.

Obviamente que trabalhar com conteúdo integrado requer do professor, mais tempo, mais habilidade e uma formação específica.

“Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un proposito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusion critica y pueda se trasladado efectivamente a la práctica.”

Stenhouse,(1991:29)

A proposta do currículo integrado na metodologia por atividades está prevista em nosso país desde 1971, quando a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, foi implantada tentativas de se trabalhar este currículo não comungava com a formação dos professores que receberam os conhecimentos de um currículo tradicional, compartimentalizado.

Não é suficiente utilizar um novo programa, planejamento, ou proposta política, se o professor não estiver capacitado para desenvolvê-los.

Não se inova um currículo apenas para os alunos, se não tivermos um corpo docente pronto para esta inovação. Portanto, toda inovação pedagógica se dá no currículo e se inicia pelos professores para que o concretizem na prática com os alunos.

Stenhouse diz:

“El poder de um profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La unidad primaria de coordinacion y apoyo es la escuela.

La escuela es la comunidad organizada básica en educacion.”.
(1991:222).

Diante desta afirmativa, em consonância com nossa investigação, fica explícito que os professores devem trabalhar no coletivo de uma escola ou de uma rede de ensino em

cooperação para que o projeto político-pedagógico possa se concretizar, isso não quer dizer que a existência de um projeto elaborado apenas seja implantado para o desenvolvimento efetivo do currículo, com certeza deve ser investigado, avaliado e replanejado sempre que necessário.

Rué,(1992:36) define três finalidades para orientar a prática docente:

“El concepto de actividad educativa para situarlo en el contexto humano y profesional del equipo del centro, para poder entender la colaboracion entre los miembros del equipo en el análisis, en la aplicacion y en la evaluacion de la propuesta educativa que hayan elaborado , y de las modalidades a través de las cuales las desarrollen. Las finalidades que le asignariamos se podriam sintetizar en las siguientes:

-Atender a la capacidad de formación y perfeccionamiento autónomo de los profesores (de estudio, de análisis de la própria practica y de la de los demás, de contrastar, debatir y cooperar en proyectos coletivos)

-Analizar los factores institucionales, sociales y políticos que condicionam y enmarcan las prácticas docentes.

-Integrar los aspectos socio-psico-pedagógicos de la propia práctica con los epistemológicos y didácticos. Los aspectos del que y como no se pueden resolver ni tratar al margen del porque, ni de los mecanismos de regulaci3n ni de evaluaci3n.”

Os autores pesquisados sobre currículo afirmam de alguma forma que um projeto curricular para se efetivar tem que possuir uma infra-estrutura e experi3ncia no trabalho de equipe, ou seja, deve existir a formaç3o continuada do professor, assim como a elaboraç3o de projetos pedag3gicos coletivos..

1.2 Modalidades de Avaliação

As modalidades de avaliação adotadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em sua formação. Por um lado, as características do sistema de formação por outro, esta função de regulação pode tomar formas diferentes.

Uma forma de regulação consiste em assegurar que as características dos alunos correspondam às exigências pré-estabelecidas do sistema de formação. Nesse caso, a avaliação é um meio de controle da progressão do aluno, à entrada e ao longo da saída do sistema. Esse controle tem a função prognóstica, quando trata de controlar o acesso a um ciclo ou a um ano escolar.

Uma outra forma de regulação é a de assegurar que os meios propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos, nesse caso, a avaliação assume a função formativa, porque a sua finalidade é fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Essa forma de regulação tem de ocorrer, necessariamente durante o período de tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem. A avaliação é somativa quando ocorre no fim de um período de estudos, atribui nota ou confere uma certificação.

1.2.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação é sempre diagnóstica. Mesmo quando seu objetivo é tomar decisões sobre a promoção do aluno para outra série, o professor está fazendo avaliação diagnóstica, ou seja, apreciando suas reais possibilidades de enfrentar ou não as exigências dos estudos subsequentes e organizando informações que possam ajudar os professores que irão receber esse aluno.

Chamamos de avaliação diagnóstica inicial aquela que é feita ao longo dos primeiros contatos do professor com a classe, no início do ano letivo. A avaliação diagnóstica inicial é importante para conhecer bem os alunos: é um momento para observá-los cuidadosamente e registrar as observações, para poder planejar as primeiras intervenções.

A avaliação diagnóstica deve estar sempre norteada pela proposta pedagógica, tanto no que se refere à concepção e eixos centrais das áreas do conhecimento, quanto ao pontos de chegada, pois faz parte do trabalho como um todo. Sabendo onde quer chegar e como o professor pode fazer uma avaliação diagnóstica que não o leve a classificar os alunos, mas, sim, indique caminhos para o trabalho. O diagnóstico inicial possibilita o mapeamento da classe e dá pistas para o planejamento.

Através da observação contínua dos alunos, ao longo de todas as atividades que forem desenvolvidas nas diferentes áreas de ensino, logo será possível notar os alunos mais rápidos, lentos, agitados ou tímidos, os que parecem desinteressados, os que têm atitudes agressivas, os que estão sempre prontos a ajudar... É importante observar e registrar esses dados iniciais, sem, no entanto, considerá-los conclusivos, para não correr o risco de rotular ou classificar os alunos, e lembrando que estão ainda se adaptando à nova situação, ao novo professor e aos novos colegas.

Ao registrar e organizar os dados referentes a cada aluno e a cada aspecto observado, o professor terá um mapeamento da classe e poderá planejar o desenvolvimento das atividades no que se refere ao trabalho coletivo, em pequenos grupos ou individual, para que todos possam ser atendidos adequadamente. Nunca é demais insistir: o objetivo não é classificar ou rotular os alunos. Não se trata de saber se são “fracos, fortes ou médios”, para separá-los na sala de aula e dar atividades diferentes

para cada grupo.

É também a partir da avaliação diagnóstica inicial que o professor terá pistas para o uso de jogos, encartes e fichas que compõem esse material, assim sendo, selecionar atividades de outros livros, para atender tanto os alunos com mais dificuldades como aqueles que estão mais adiantados ou não são mais rápidos.

Para que a avaliação diagnóstica inicial forneça dados relevantes sobre os alunos, é preciso criar um clima de confiança e descontração na sala de aula. Os alunos não devem se sentir expostos ou ameaçados, caso contrário, podem ter reações do tipo “não sei, não quero fazer”.

No que se refere a aprendizagens específicas, é aconselhável fazer uma avaliação diagnóstica em Português e Matemática, áreas do conhecimento que respondem por aquisições básicas do ensino fundamental.

Após os primeiros dias de aula, quando os alunos já estiverem bem à vontade, deve-se iniciar a avaliação diagnóstica, cuja duração dependerá, principalmente, das características da classe. É desejável usar apenas o tempo necessário para ter um conhecimento básico dos alunos. Não é necessário prolongar muito essa avaliação inicial, pois a observação dos alunos terá continuidade com o desenvolvimento das atividades propostas nos módulos.

A avaliação diagnóstica, no início de um período de formação, quando diante dos resultados obtidos, o professor retoma o seu trabalho analisando o que está ocorrendo no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos. É importante que ocorra uma avaliação no início do ano. O fato de o aluno estar iniciando uma série ou ciclo, não é informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem. Mesmo que o professor acompanhe a classe de um ano

para o outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui essa investigação inicial, pois os alunos não deixam de aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos. Além disso, essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente no início de ano ou de semestre, são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas sequências de situações didáticas.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino-aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao verificar qualquer situação didática.

“Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica.

No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico crítica, uma vez que está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”. Luckesi (1996:82)

Segundo Hernández,(1998) Na avaliação inicial, pretende-se detectar os conhecimentos que os estudantes já possuem quando começam o curso ou o estudo de um tema. Com ela, os professores podem posicionar-se diante do grupo para planejar melhor seu processo de ensino. Esse tipo de avaliação condiciona, com frequência, as expectativas posteriores dos professores, pois lhe leva a rotular as possibilidades dos alunos de aprender. No entanto pode constituir-se numa prática recomendável se for inserida num modelo de ensino e aprendizagem que se estruture a partir do conhecimento de base dos estudantes.

A avaliação diagnóstica consiste na localização adequada do educando no início do processo ensino-aprendizagem ou na descoberta de variáveis que estejam produzindo deficiências na aprendizagem no decorrer do ensino.

Assim, avaliação diagnóstica realizada antes do início do processo ensino-aprendizagem visa, através da localização do aluno, determinar o ponto de partida mais adequado para início do processo. O diagnóstico poderá ser direcionado nos seguintes sentidos:

- Determinar a existência de comportamentos de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados.
- Determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando, que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado.
- Classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços de personalidade.

A avaliação diagnóstica realizada durante o processo ensino-aprendizagem visa detectar as causas das deficiências verificadas na aprendizagem. Essas poderão estar relacionadas aos métodos e materiais didáticos, ou a problemas físicos psicológicos, culturais ou ambientais.

A avaliação inicial informa sobre o conhecimento e as capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. É utilizada para ajustar ou modificar as atividades que haviam sido separadas em função dos conhecimentos e as dificuldades que as crianças demonstram no início de uma seqüência de ensino-aprendizagem. Informa, ainda, sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e as atividades que queremos propor a seguir. A avaliação diagnóstica pode ser realizada quando se inicia uma atividade didática, quando se começa uma nova série ou etapa escolar, no início de uma determinada atividade, ou também em situações que ajudem a explicitar o que as crianças já sabem e sobre o que se quer ensinar.

Essa primeira avaliação serve para relacionar o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela, com a intenção de favorecer aprendizagens o mais significativa possível.

A avaliação diagnóstica ou inicial compreende, desse modo, diversas funções: utiliza-se para externar informações sobre o que as crianças de uma mesma turma sabem ou o que não sabem. Também serve para que as crianças dêem sentido ao que se

faz na escola e se envolvam mais nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Quando as crianças têm a liberdade de comentar sobre o que mais ou menos gostam, ou o que mais lhes interessam, dá a oportunidade ao professor de trabalhar com as suas próprias vivências . Tudo isso tornará possível proporcionar aos alunos a aprenderem de maneira mais significativa, relacionando o que sabem com o que vão aprender, serem mais conscientes do que sabem e do que não sabem, iniciando o processo de auto-avaliação. Trabalhando, nesse sentido, envolvem os alunos a participarem ativamente e a terem uma atitude ativa no processo da própria aprendizagem.

1.2.2. Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa acontece durante um período de formação, não é uma verificação de conhecimentos, é antes um interrogar-se sobre um processo educativo, devendo os erros serem considerados como momentos na resolução de um problema e não como fraquezas passíveis de repreensão.

Portanto, a avaliação formativa visa desenvolver no aluno atitudes de auto-avaliação que o levem a ser capaz de se situar no processo de formação.

A prática de avaliação como acompanhamento cotidiano da aprendizagem ajuda o professor a ter clareza de onde e como intervir para que seus alunos possam avançar na direção desejada.

Os pontos de referência são os objetivos traçados para os alunos e o trabalho desenvolvido pelo professor, o que significa que os pontos de chegada precisam estar sempre presentes, norteando tanto o processo de avaliação da aprendizagem quanto o replanejamento da atuação docente.

Sobre a atuação do professor, este deve colocar-se à disposição do aluno todos os recursos necessários para que consiga aprender, fazer tudo para que ele efetivamente aprenda. A organização do tempo e do espaço, a disponibilidade de livros, mapas, cartazes e outros materiais e, sobretudo, a orientação do professor – todos esses recursos devem estar a serviço da aprendizagem efetiva.

Tudo o que deve ser aprendido deve ser explicado, expresso, desenvolvido. Tradicionalmente, a escola costumava transmitir conteúdos e avaliar a aquisição de habilidades. Ora, não se pode esperar, por exemplo, que o aluno aprenda a observar e comparar, se essas habilidades não forem expressamente propostas e desenvolvidas.

Em decorrência da própria concepção de avaliação, a análise do desenvolvimento do aluno e as reflexões do professor sobre sua situação devem ser feitas continuamente: torna-se, portanto, imprescindível registrá-las, sem o que elas se perderão ao longo do tempo.

Propostas com a intenção de ajudar o professor a rever sua própria prática, como as sugestões de reflexão sobre o trabalho desenvolvido em cada componente, visam diagnosticar as necessidades de reformulação e aprimoramento. Para proceder a essa

reflexão, o professor precisará recorrer a suas observações e registros pessoais e ao material dos alunos (pastas, cadernos), bem como aos dados da avaliação diagnóstica, que servirão de indicadores do progresso.

Considerando que uma mesma atividade está vinculada a vários objetivos, assim como um determinado objetivo permeia várias atividades, na tentativa de garantir que uma mesma noção se faça presente em vários momentos e diferentes contextos, o professor poderá fazer um balanço do que foi trabalhado e das lacunas que ficaram.

Certamente, ao rever todo seu trabalho, irá se dar conta de que enfrentou dificuldades, mas também fez muitas conquistas. É importante registrar essas observações, para que possa perceber sua própria evolução.

A avaliação formativa é o refazer do caminho percorrido, para refletir o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido a sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando deste modo a solicitar os meios para vencer as dificuldades. A avaliação não deve ser considerada como via, lição de casa e de acompanhamento de tarefas. A nota aparece como definição do nível de aprendizagem.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, constatar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

Coll, (1983:16), define a avaliação formativa como aquela que : « *tiene lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducir-lo.*”

Menoy (1995) em sua experiência docente como atenção à diversidade através de mapas conceituais, demonstra que a partir do primeiro mapa conceitual, “diagnóstico” individual, em que refletem-se os erros do aluno, onde proporciona condições para desenvolver diversas atividades de regulação com a finalidade de corrigir as dificuldades detectadas. E então, à medida que se aprofunda a regulação por parte do professor, vai se elaborando um mapa conceitual mais amplo que se contrasta com o anterior, se dá a auto regulação do aluno.

Na opinião de Bloom (1983:130),”*Avaliação formativa é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar qualquer destes três processos.*”

. À medida em que a avaliação formativa se processa durante o estágio de formação, deve haver todo o empenho no sentido de utilizá-la no aperfeiçoamento do processo.

Em decorrência do conceito de Bloom, na avaliação formativa, o curso, a matéria ou a tarefa são divididos em segmentos bem delimitados de aprendizagem a se realizar, chamados de unidades e para cada uma delas fica determinada em que medida o aluno domina a dificuldade. Essas unidades podem ser definidas como objetivo ou micro objetivo a ser alcançado, podendo ser hierarquizadas de tal maneira que o domínio de uma, é pré-requisito para as aprendizagens propostas nas outras.

Landsheere (1976:254),. faz a seguinte consideração:

“Seja qual for, a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em scores. Trata-se de um feedback para o aluno e para o professor.”

Portanto, a avaliação formativa é um modo de diagnosticar e corrigir as falhas do ensino. Mas, se consideram as diferenças individuais e se fixa um nível de rendimento para todos os educandos, verifica-se que a utilização de um único método num mesmo

intervalo de tempo é impossível. Em outras palavras, numa situação de ensino-aprendizagem, uma vez detectadas as deficiências, uma das providências seria a utilização de métodos alternativos.

A avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Para enfatizar seu aspecto formativo e desvinculá-la da associação que se faz usualmente entre avaliação e notas. Perrenoud prefere falar em observação formativa, que, segundo ele, deve estar a serviço do acompanhamento da aprendizagem e da ação didática. A avaliação formativa deve se inscrever num contrato que demanda confiança e cooperação entre professor e alunos. O professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a expor suas dúvidas e seus problemas. Os alunos precisam se convencer de que podem cooperar com o professor na luta contra o fracasso escolar.

Se a avaliação formativa é a principal fonte de informação para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, ela deve ocorrer desde o início do ano escolar, em todas as matérias. Se a função é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, o importante não é o preenchimento de fichas ou a atribuição de pontos, mas a observação fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e como agir. Em lugar de passar todo o tempo aplicando provas, o professor deve se fiar também na intuição:

diz Perrenoud (1992:19), *“Dominar a avaliação formativa é saber quando é necessário recorrer a instrumentos (escalas, questionários, provas, testes) e quando a intuição basta.”*

A avaliação formativa deve ser proporcional às necessidades, deve concentrar seus esforços nos alunos com maiores dificuldades. Perrenoud (1992:14)., ainda diz que a observação formativa só será realmente efetiva, se ela ajudar a esboçar um plano de ação. Não basta saber observar, é preciso saber agir em razão das observações. E nesse momento que se tornam mais necessárias algumas disposições como flexibilidade, a criatividade e a coragem de inovar. É preciso ser flexível para por em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já batidos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo. É

também nesse momento que ficam mais evidentes as carências na formação profissional dos docentes, a necessidade da formação em serviço, o papel da orientação pedagógica e o valor do trabalho em equipe.

A avaliação formativa é que se supõe que deveria estar na base de todo processo de avaliação. Sua finalidade não é a de controlar e qualificar os estudantes, mas, sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalhos utilizado em sala de aula.

A avaliação formativa implica em uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. Nesse processo, a análise dos trabalhos dos alunos poderá ser realizada não a partir da ótica, mas sim, levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas.

Essa perspectiva de avaliação fundamenta-se em várias teorias que postulam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana, que é constituída por dimensões de natureza diversa- afetiva, emocional, cultural, social, simbólica, cognitiva, ética, estética, entre outras. A aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade.

Aprendizagem e formação humana são processos de natureza social e cultural. É nas interações que estabelece com seu meio que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seu grupo. Esses processos têm uma base orgânica, mas se efetivam na vida social e cultural, e é através deles que o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar com o mundo físico e social.

Esses estudos sobre a formação humana e a aprendizagem trazem implicações profundas para a educação e destacam a importância do papel do professor como mediador do processo de construção de conhecimento dos alunos. Sua ação pedagógica deve estar voltada para a compreensão dos processos sócio-cognitivos dos alunos e a busca de uma articulação entre os diversos fatores que constituem esses processo – o desenvolvimento psíquico do aluno, suas experiências sociais, suas vivencias culturais, sua história de vida – e as intenções educativas que se pretende levar a cabo. Nesse contexto, a avaliação constitui-se numa prática que permite ao professor aproximar-se

dos processos de aprendizagem do aluno, compreender como esse aluno está elaborando seu conhecimento. Não importa, aqui, registrar os fracassos ou os sucessos através de notas ou conceitos, mas entender o significado do desempenho: Como o aluno compreendeu o problema apresentado? Que tipo de elaboração fez para chegar a determinada resposta? Que dificuldades encontrou? Como tentou resolvê-las?

Na Avaliação Formativa, o desempenho do aluno deve ser tomado como uma evidência ou uma dificuldade de aprendizagem. E cabe ao professor interpretar o significado desse desempenho.

Nessa perspectiva, a avaliação coloca-se a serviço das aprendizagens, da formação dos alunos. Trata-se, de uma Avaliação que tem como finalidade não o controle, mas a compreensão e a regulação dos processos dos educandos, tendo em vista auxiliá-los na sua trajetória escolar. Isso significa entender que a avaliação, indo além da constatação, irá subsidiar o trabalho do professor, apontando as necessidades de continuidade, de avanços ou de mudanças no seu planejamento e no desenvolvimento das ações educativas. Caracterizando-se como uma prática voltada para o acompanhamento dos processos dos alunos. Esse tipo de avaliação não comporta registros de natureza quantitativa (notas ou mesmos conceitos), já que estes são insuficientes para revelar tais processos. Tampouco pode-se pensar a partir desta concepção, na manutenção da aprovação/reprovação. Isso porque esse tipo de avaliação não tem como objetivo classificar ou selecionar os alunos, mas interpretar e compreender os seus processos, e promover ações que os ajudem a avançar no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens.

Sendo assim, a avaliação a serviço das aprendizagens desmistifica a idéia de seleção que está implícita na discussão sobre aprovação automática. É uma avaliação que procura administrar, de forma contínua, a progressão dos alunos. Trata-se, portanto, de Progressão Continuada. Segundo Perrenoud (2000), para realizar a Progressão continuada, o professor precisa construir um conjunto de habilidades e competências específicas.

A Avaliação Formativa é um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica. Sua função é permitir ao professor identificar os progressos e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam. Inicialmente, é fundamental conhecer

a situação do aluno, o que ele sabe e o que ele ainda não sabe, tendo em vista as intenções educativas definidas. A partir dessa avaliação inicial, organiza-se o planejamento do trabalho, de forma suficientemente flexível para incorporar, ao longo do processo, as adequações que se fizerem necessárias. Ao mesmo tempo, o uso de variados instrumentos e procedimentos de avaliação, que possibilitarão ao professor compreender o processo do aluno para estabelecer novas propostas de ação.

Uma mudança fundamental, sobretudo nos ciclos ou séries finais de ensino fundamental, diz respeito à organização dos professores. Agrupamentos de professores responsáveis por um determinado número de turmas facilitam o planejamento, o desenvolvimento das atividades, a relação pessoal com os alunos e o trabalho coletivo. Ex: Definir um grupo de X professores para trabalhar com 5 turmas de um mesmo ciclo ou de séries aproximadas, visando favorecer o trabalho voltado para determinado período de formação humana (infância, adolescência, etc.). Este tipo de organização tende a romper com a fragmentação do trabalho pedagógico, facilitando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma Avaliação Formativa.

Tendo em vista a diversidade de ritmos e processos de aprendizagens dos alunos, um dos aspectos importantes da ação docente deve ser a organização de atividades cujo nível de abordagem seja diferenciado. Isso significa criar situações, apresentar problemas ou perguntas e propor atividades que demandem diferentes níveis de raciocínio e de realização. A diversificação das tarefas deve também possibilitar aos alunos que realizem escolhas. As atividades devem oferecer graus variados de compreensão, diferentes níveis de utilização dos conteúdos, e devem permitir distintas aproximações ao conhecimento.

Outro movimento importante rumo a uma Avaliação Formativa deve acontecer na organização dos tempos e espaços escolares. Os tempos de aula (50 min. ou 1 hora, etc.), os recortes de cada disciplina, os bimestres, os semestres, as séries, os níveis de ensino são formas de estruturar o tempo escolar que tem como fundamento a lógica de organização dos conteúdos. Os processos de aprender e de construir conhecimento, no entanto, não seguem essa mesma lógica. A organização escolar por ciclos é uma experiência que busca harmonizar os tempos da escola com os tempos de aprendizagem próprios do ser humano. Os ciclos permitem tomar as progressões das aprendizagens mais fluidas, evitando rupturas ao longo do processo. A flexibilização do tempo e do

trabalho pedagógico possibilita o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a organização de uma prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento, para a pesquisa.

Os tempos podem ser organizados, por exemplo, em torno de projetos de trabalho, de oficinas, de atividades. A estruturação do tempo é parte do planejamento semanal ou mensal, uma vez que a natureza da atividade e os ritmos de aprendizagem irão definir o tempo que será utilizado.

O espaço de aprendizagem também deve ser ampliado, não pode restringir-se à sala de aula. Aprender é construir uma compreensão do mundo, da realidade social e humana, de nós mesmos e de nossa relação com tudo isso. Essa atividade não se constitui exclusivamente no interior de uma sala de aula. É preciso alargar o espaço educativo no interior da escola (pátios, bibliotecas, salas de multimídia, laboratórios, etc.) e para além dela, aproximando-se dos múltiplos espaços da cidade (parques, praças, centros culturais, livrarias, fabricas, outras escolas, teatros, cinemas, museus, salas de exposição, universidades, etc.). A sala de aula, por sua vez, deve adquirir diferentes configurações, tendo em vista a necessidade de diversificação das atividades pedagógicas.

A forma de agrupamento dos alunos é outro aspecto que pode potencializar a aprendizagem e a Avaliação Formativa. Os grupos ou classes móveis – em vez de classes fixas – possibilitam a organização diferenciada do trabalho pedagógico e uma maior personalização do itinerário escolar do aluno, à medida em que atendem melhor às suas necessidades e interesses. A mobilidade refere-se ao agrupamento interno de uma classe ou entre classes diferentes. Na prática, acontece através de reagrupamentos de alunos conforme o objetivo da atividade e as necessidades do aluno. Ex: Oficinas de Livre Escolha onde alunos de diferentes turmas de um ciclo se agrupam por interesse (oficina de cinema, de teatro, de pintura, de jogos matemáticos, de fotografia, de música, de vídeo, etc.). Projetos de trabalho também permitem que a turma assuma configurações diferentes, em momentos diferentes, de acordo com o interesse e por atendimento às necessidades de aprendizagem.

1.2.3 Avaliação Somativa

Essa avaliação se dá ao final do processo de formação, quando decide ou define a conclusão do aluno. A avaliação não deve ser simplesmente um instrumento de controle, mas um instrumento de formação, de que o aluno disponha para atingir os seus objetivos pessoais, e construir o próprio percurso de aprendizagem, pois um método que não permita ao aluno moldar o seu próprio percurso., deixa de lado o aspecto mais essencial de todo o ensino: levar a aprender de maneira pessoal e autônoma.

O acompanhamento e a organização do processo de ensino-aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática. Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão tendo ou não favoráveis para isso e o que diz respeito as responsabilidades do sistema educacional.

É importante destacar que um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressa pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Moya (1998:41)., *“Por evaluación final se puede entender la última de las*

que son sometidos los alumnos tras un curso o programa de enseñanza, o aquella evaluación que, al final de un período de aprendizaje, integra y recopila a todas las demás.

O conceito de avaliação somativa de Scriven é utilizado por alguns autores para definir sua concepção de avaliação.

Lafourcade. (1977:21), *“La evaluación es entendida como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.*

Carreño (1985:42), se refere como: *“La forma mediante la cual medimos e juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar proporciones, etc.”*

Assim a avaliação somativa tem a finalidade de refletir o grau em que se tem conseguido os objetivos do curso ou tema correspondente através de uma nota ou qualificação. Coincide com a final pelo momento de sua aplicação por um programa ou unidade didática completo.

Farré y Gol (1982:12), faz referência a avaliação final identificando-a com a avaliação somativa e a considera como a menos importante das modalidades de avaliação. Porque nos informa de coisas que já se dão por feitas e acabadas. Diz ele: *“Ya no habrá remedio pal el niño. El maestro, en cambio, podrá extraer de esta valoración final consecuencias para el próximo curso el próximo tema.”*

Portanto, a avaliação somativa é aquela que tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram alcançados durante um curso ou parte dele. Os resultados são expressos em notas ou conceitos. Além disso, a avaliação somativa é utilizada também para classificar os educandos e fornecer os resultados à

secretaria, para o prontuário do aluno, e aos pais, através de boletins.

Muitas vezes, faz-se confusão entre as avaliações formativa e somativa. Fundamentalmente, o principal fator que as diferencia é o nível de generalização, ou seja, na avaliação formativa o esforço é concentrado no exame de comportamentos pré-requisitos, enquanto na avaliação somativa o esforço é direcionado para a capacidade de construção e interpretação do educando.

1.2.4. Avaliação como Controle

Avaliação e planejamento educacional é um problema conceitual e metodológico.

Um programa educacional é uma estrutura de decisões. A avaliação será sempre uma verificação de objetivos educacionais, isto é, das funções do processo de ensino. Ela funciona como controle de qualidade do próprio processo de planejamento educacional.

Esse controle de qualidade do processo de planejamento educacional é feito verificando-se sua eficácia e eficiência.

A eficácia diz respeito à utilização desse processo, pela sociedade e pelo aluno formado pelo programa educacional. Ela será tanto maior quanto mais alta for a probabilidade de aceitação do aluno formado.

Em síntese, a eficácia diz respeito ao valor e à viabilidade dos objetivos educacionais de uma programação. A eficácia tem a utilidade social, à viabilidade ou julgamento do dimensionamento de recursos humanos. Pela eficácia pode-se determinar se os objetivos educacionais estão sendo ou foram atingidos pela maioria dos alunos, da melhor maneira possível.

A eficiência diz respeito à produtividade (rapidez) mínimo esforço, baixo custo e ao rendimento que são os resultados esperados.

A eficiência diz ainda respeito ao julgamento sobre o impacto de um programa educacional.

O conceito de eficiência perdurou durante muito tempo como único critério de avaliação organizacional e isso influenciou e determinou todas as funções das organizações. A pobreza do conceito de eficiência é hoje compensada pelo conceito de eficácia.

Distinguir os dois conceitos pode ser melhor compreendido pelo fato de que a eficiência é um critério de desempenho interno, enquanto a eficácia é um critério de desempenho externo.

No primeiro caso (eficiência), a organização (de uma escola por exemplo), é concebida como um sistema fechado, ou seja, neutro em relação ao seu ambiente,

voltado para si mesmo. Aqui a ênfase se dará ao ensino, ao professor, à sala de aula, os recursos didáticos, ao currículo, ao formal da escola.

No segundo caso (eficácia), a escola é concebida como um sistema aberto, em interação permanente com o ambiente externo, ou seja, centrado na capacidade de detectar rapidamente as demandas dos usuários do sistema. Aqui a ênfase se dará à aprendizagem, ao aluno, aos pais, à comunidade, às dificuldades e resistências do mundo externo ao sistema. Nessa formulação é que devemos considerar a questão da avaliação do professor dentro da escola.

Não é possível pensar numa avaliação em que se meça prioritariamente a eficiência do professor, mas devemos atentar para os resultados alcançados: a eficácia do professor.

Impossível separar a avaliação do professor da avaliação do aluno. No conceito de eficácia, esses dois momentos são intrinsecamente interligados, por isso não podemos analisar a avaliação docente sem tecermos algumas considerações a respeito da avaliação dos alunos numa escola.

Na relação, portanto, entre professor e aluno, entre o ensino e o aprendizado, haverá necessariamente alguma forma de avaliação, estruturada ou não, consciente ou não, à medida que há o objetivo claro de alcançar o aprendizado, e ambos, professor e aluno gostarão de saber em que nível alcançaram tal objetivo. A questão não é saber se deve ou não haver avaliação no ensino, mas, acima disso, como se dá a avaliação, para que ela é feita, suas conseqüências, valores que a determinavam, etc.

Partindo desse contexto cultural, devemos considerar a avaliação do ensino como aquele momento “crítico” e sagrado no qual o que se ensina e o que se aprende ficaram um de frente do outro para um balanço da tarefa conjunta a que se propuseram. Seria o momento em que a relação professor-aluno estaria sob o julgamento de ambos. Mais, portanto, do que do aluno ou do professor, a avaliação seria da relação entre os pólos da escola: o mestre e o aprendiz. Se o aluno não aprendeu ou não aprendeu no nível desejado, alguma coisa nessa relação determina a falha. Como, em geral, a relação professor-aluno tem sido autoritária, a avaliação também tem sido, ao contrário do proposto acima, um momento terrível de tortura e massacre do aluno; um momento de pleno exercício do poder de um dos lados da relação, e a conseqüência disso é que “a recuperação” e a “bomba” são sempre do aluno, nunca do professor.

Mesmo quando numa avaliação a maioria da classe é reprovada, o professor não é submetido pela escola a um processo de “recuperação “. Parte-se de um pressuposto falso de que a responsabilidade é sempre e totalmente do aluno. A partir daí, a avaliação perde o seu caráter construtivo de melhorar o desenvolvimento do aluno e passa a ser um instrumento “coercitivo” e autoritário, cujo objetivo principal é “obrigar” o aluno a estudar, ou então “punir” o aluno que não estudou.

Cada vez mais a avaliação tem adquirido esse caráter punitivo. E isso se percebe pelos sentimentos que acompanham o processo avaliativo: medo, culpa e vergonha, sentimentos próprios a todo castigo.

Assim, não se trata de uma análise de como “estamos” indo, mas de julgar e condenar o aluno. Tanto tem o caráter de punir e produzir vergonha que as avaliações são sempre “públicas”. Não há por parte da escola nenhuma preocupação em preservar de publicidade as dificuldades, deficiências, inabilidades de cada um dos alunos. Os resultados das avaliações não são, por conseguinte, referências de mudanças a serem feitas por todos e em todos os níveis, mas determinantes no “julgamento” do aluno.

O aluno deveria ansiar pelo dia das provas, pois, após estas, ser-lhe-ia dada pela escola toda a ajuda necessária à sua recuperação, seja técnica, seja psicológica. Ao contrário, o clima de medo e ansiedade durante o período de provas mostra que o aluno internalizou esse momento, e apropriadamente, como o dia do seu juízo, do seu julgamento.

É preciso ver o “ar de felicidade” de um professor ao dar a prova e o “ar de infelicidade” do aluno ao fazê-la. E a concepção subjacente à avaliação determina evidentemente a sua forma. Se a concepção é de que a avaliação deve ser o ponto alto da relação professor-aluno, ela será necessariamente participativa; incluirá provavelmente uma auto-avaliação do aluno, a avaliação do aluno pelo professor e a avaliação do professor pelo aluno. E isso gerará um diálogo entre o aluno e o professor, e um plano de ação conjunto para resolver as possíveis dificuldades. Se, ao contrário, a concepção subjacente é autoritária, a forma será uma avaliação indiscutível e unilateral do aluno pelo professor.

1.2.5 Avaliação como Medida

O processo avaliativo inclui medida, e nela não se esgota. A medida diz respeito à quantidade que o aluno possui de determinada habilidade, a avaliação informa o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos, enquanto a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos.

A avaliação, segundo essa perspectiva, pode ou não ser baseada em medida, quando porém, se baseia nesta, vai além de uma descrição quantitativa, acrescentando, à medida, um julgamento de valor.

A avaliação inclui:

- Determinação de que medidas e critérios deveriam ser usados para julgar o desempenho do aluno.
- Determinação de que critérios abrange relativos ou absolutos.
- Coleta da informação relevante através de medida ou de outros meios

Para medir, já vimos, há que principiar por definir claramente o atributo em causa, seja ele densidade, dureza ou aptidão.

Só depois é que se podem observar os indivíduos, para dispor os grupos em categorias segundo o grau das diferenças que acusam naquele traço. O fundamental é conceituar claramente a característica em estudo e pormenorizar o regulamento da sua quantificação.

Assim, medir consiste em atribuir uma categoria de números a uma categoria de objetivos (os quais podem ser pessoas, seres inanimados ou fenômenos). É, portanto, descrever objetos atribuindo-lhes números de acordo com regras pré-estabelecidas.

Aclara-se deste modo, a distinção entre medir e avaliar, termos não raro erroneamente empregados como sinônimos. Enquanto o primeiro se restringe a descrições quantitativas (limitadas por conseguinte ao domínio cognitivo), o segundo envolve julgamento de valor (portanto na área afetiva). Se a medida permanece constante ainda que variem os observadores, visto apoiar-se em padrão objetivo de referência, a avaliação costuma variar de um examinador para outro, já que depende de

critérios pessoais de apreciação. A segunda é, pois, mais ampla que a primeira; aos dados desapaixonados que a observação fornece sobre a realidade acrescentada de julgamentos subjetivos, subordinados à hierarquia pessoal de valores. No entanto, entre as descrições objetivas e frias dadas pela medida, e os juízos com colorido afetivo feitos pelo avaliador, pode haver estreito relacionamento. As primeiras servirão para dar alicerces sólidos às avaliações, que na realidade representam uma tomada de posição.

Essa crescerá em segurança ao se erguer sobre os dados neutros e quantitativos da medida, podendo ainda ganhar refinamento, graças à precisão por ela proporcionada.

Uma análise das operações básicas exigidas pelos dois processos mostrará melhor a diferença entre ambos. De início, são elas as mesmas, a saber:

- escolher e definir a característica a estudar;
- determinar as operações por meio das quais tal propriedade se irá evidenciar (a fim de poder ser observada); e
- colher indícios da sua presença, anotando a intensidade com que transparece em cada objeto examinado.

A partir deste ponto, porém, cada processo segue o seu rumo. Na medida, as descrições limitam-se a conferir números segundo a convenção adotada – para indicar a soma ou o grau de intensidade demonstrado pelo objeto naquele atributo. Já a avaliação descreve os objetos por palavras que lhes traduzem o valor para determinado propósito (mérito estimado de acordo com critérios pessoais, capazes de diferir um avaliador para outro).

Note-se que a objetividade não representa qualidade absoluta; é, antes, um contínuo, que vai de juízos extremamente subjetivos até descrições absolutamente restritas aos fatos. Estende-se, por exemplo, desde as notas atribuídas às provas discursivas, com respostas inteiramente livres e a critério do examinando, às quais cada examinador confere o valor que bem lhe parece, até àquelas perguntas que solicitam a escolha de uma resposta dentre as arroladas e a sua indicação conforme instruções minuciosas.

Medir, a rigor, quer dizer determinar.

Guilford in Martins (1973:19), afirma:

“Medir é atribuir um número a um objeto ou a um acontecimento, de acordo com uma regra logicamente aceitável.”

Daí conclui-se que a medida implica:

- que as propriedades do objeto medido sejam definidas com clareza em termos de comportamentos ou características observáveis:
- que a correspondência entre um número e cada objeto seja estabelecida por uma regra.

Enquanto a medida é traduzida por um número, esse não é o caso da avaliação.

Taba, em De Landsheere (1976:17), procura distinguir medida de avaliação.

O processo de medida é fundamentalmente descritivo, porque indica quantitativamente em que grau se possui determinada característica. A medida, em educação, concentra-se em geral em determinadas características específicas, delimitadas e definidas. A avaliação depende da medida, mas abrange um perfil mais amplo de características e performances.

Na opinião de Taba, a avaliação deve ser quantificada, o que se deve aceitar com reservas, uma vez que, nos comportamentos muito complexos, o rigor da quantificação é extremamente difícil. Por exemplo, os jurados de um concurso de beleza avaliam as candidatas, embora obedecendo a certos critérios, sem deixar que esses critérios e preferências pessoais acabem interferindo na escolha.

Viana (1982) apresenta uma síntese de idéias sobre testes de rendimento escolar, voltados mais diretamente à norma.

A medida do desempenho escolar é fundamental para uma situação eficiente, assim como o emprego de instrumentos de medida facilita as observações que o professor faz de seus estudantes. O processo educacional considera diferentes elementos: um conjunto de situações a responder, as respostas às situações e a classificação dos indivíduos segundo as respostas apresentadas. A construção de um teste não deve ficar sujeita aos azares da informação, exige um planejamento cuidadoso. Qualquer que seja o teste, exige que se considerem as diferentes variáveis que afetam o desempenho do estudante, extensão, tempo, tipo de item e grau de dificuldade. Um teste não é uma simples seqüência de itens, exige, para sua montagem a combinação de diferentes critérios. O desempenho do examinado é influenciado por diversas variáveis. Algumas dessas variáveis podem ser controladas como exemplo: condições ambientais e método de ensino.

Quanto mais importante forem as decisões a tomar, maior deve ser a

fidedignidade do instrumento de medida, para que essas decisões não tenham conseqüências prejudiciais à vida do estudante.

A educação é um processo intencional que implica a verificação de resultados. Na escola, o professor também tem interesse na medida. Ele sabe como é importante manter os alunos informados do êxito dos próprios esforços e prestar conta do seu avanço a outros interessados, como pais e administradores. Para isto, recorre às provas e lança mão de outros recursos de verificação.

O estudioso da avaliação (Mager, 1977), define as principais idéias as quais podemos resumir assim:

Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa. Avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação. Um teste é um processo de medir uma determinada característica. Um item de teste é uma amostra de conduta ou de um desempenho. Existem itens de verificação e de diagnóstico. O primeiro é aquele que visa determinar se um padrão foi alcançado, o segundo é o que visa esclarecer o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado.

1.2.6 Avaliação como Juízo de Valor

O entendimento da avaliação como algo neutro e descontextualizado do processo educativo, é decorrente de uma formação de nossos educadores pautada em concepções epistemológico-teóricas tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, expressões do modelo social, liberal e conservador vigente, com suas relações de autoritarismo, exclusão e disciplinamento. Assim, educar é adaptar-se, é inserir o indivíduo na ordem vigente, através da transmissão de conceitos e verdades estabelecidas. Ensinar é repetir, atender, é memorizar, é avaliar e emitir um juízo final ao aluno.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, propondo o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer. Por isso temos necessariamente, situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, opostamente colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, que pode ser identificado como modelo social liberal conservador. Podemos dizer que este modelo produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com o mesmo objetivo de conservar a sociedade na sua configuração. Essas pedagogias são: a pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e a pedagogia tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento; todas são traduções do modelo liberal-conservador da nossa sociedade, tentando produzir, sem o conseguir, a equalização social, pois há a garantia de que todos são formalmente iguais.

(Saviani, 1983:72).

O modelo social não permite a equalização social, embora legalmente esteja definida a possibilidade, exceto se houver outro modelo social.

Sendo as três pedagogias de um modelo social conservador que só permite propostas internas para garantir o sistema social, decorrendo as definições pedagógicas de como se deve dar a relação educador e educando e como se deve dar o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente a avaliação.

Desta forma como a avaliação vem sendo exercida, serve apenas de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade. Para que a avaliação escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético e diagnóstico para o crescimento social, terá que se situar no esforço dos profissionais da educação, em um novo modelo que traduza a democracia educacional para a transformação de uma nova prática avaliativa.

Quadro - 02

São pontos relevantes da avaliação nos modelos de educação:

| | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Modelo de Educação Democrática | Modelo de Educação Conservadora |
| Diagnóstico/Dialético | Classificação/Estático |
| Respeitar o ritmo do aluno | Comparação |
| Repensar a prática professor/aluno | Estigmatizante |
| Retomar a aprendizagem | Autoritário |
| Crescimento | Arbitrário |
| Competência | Disciplinadora |

Elaboração própria

(Luckesi, 1986:49), afirma que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” .

Nessa linha de análise, avaliar é emitir juízo de valor, juízo que exige critérios mínimos de conduta na ação avaliativa, tanto para quem avalia, tanto para quem é avaliado. Tais critérios devem ser explicados pelo colegiado e entendidos como necessários à própria organização do trabalho pedagógico em seu todo.

Avaliação como juízo de valor ou juízo de qualidade é variável em função do padrão que se tenha para julgar a qualidade do objeto, havendo a possibilidade de

múltiplas variáveis.

O que ocorre na prática da avaliação educacional escolar e que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. Como não há um padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá conforme o estado de humor de quem está julgando, e desse modo a prática da educação se torna arbitrária. Nesse caso, se tiver um padrão ideal de aprendizagem previamente estabelecido, o juízo da qualidade estaria fundado no real.

Como a etimologia denota, avaliar é conferir valor, dar apreço, operação que subentende julgamento pessoal de colorido afetivo.

Neste julgamento de valor de algo para certo propósito, é preciso utilizar pontos de reparo, ou seja, adotar critérios de apreciação. Avaliar depende de três elementos: habilidade de observar, relevância e fidelidade das informações, adequação ao problema da escala de valores em que os juízos se firmam.

Avaliar é um processo racional e sistemático, portanto, a avaliação se desenvolve em nível altamente consciente e planejado. Só depois de conhecer, compreender, aplicar, analisar e sintetizar os dados colhidos sobre cada situação, será possível ajuizar-lhe o valor .

Para erguer-se em bases sólidas racionais, a avaliação requer:

- boa definição dos objetivos visados
- levantamento de informações confiáveis e suficientes sobre o caso visto no todo e nas suas partes fundamentais:
- fixação dos padrões para julgar o valor de todos estes dados.

Desse modo, avaliar é a expressão de um juízo, o que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação .

Apesar da existência de numerosos modelos de avaliação de programas, Talmage (1982:26) diz que se resumem a três os princípios básicos:

- *Possibilitar o julgamento de valor de uma ação avaliativa, subsidiar tomada de decisão e servir a funções políticas.*

- *.Julgamento de valor. Valorar é a raiz do conceito de avaliação. O julgamento sobre o valor de um programa educacional refere-se ao grau no qual os resultados pretendidos são alcançados.*
- *Tomada de decisão. O segundo princípio da avaliação indica uma separação entre avaliação e decisão. A tarefa da primeira é fornecer à decisão informações suficientes para a melhor alternativa que necessariamente envolve julgamento de valor.*

1.3 Conceito de Regulação e Tipos de Regulação

Para se conceituar avaliação enquanto regulação, temos que nos reportar a Scriven (1967) que introduziu a expressão “avaliação formativa” que traduz o acompanhamento e ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, ou método de ensino. Depois vem Bloom, (1971) que conceitua a avaliação formativa como processos utilizados pelo professor para adaptação a sua ação pedagógica.

E então Allal(1978) foi, por assim dizer, a pioneira em estabelecer a relação possível de existir entre a metodologia da avaliação formativa e as concepções psicopedagógicas da aprendizagem, denominada de regulação interativa. Esse processo de orientação contínua da situação de ensino e de aprendizagem serve para ajustá-lo melhor às características pessoais dos alunos.

Cardinet (1986) também estudou e investigou com Allal, o significado da palavra regulação, que no dicionário é o seguinte: Fato de regular seu funcionamento, para adaptá-lo às condições externas ou ao resultado a ser alcançado. É óbvio que essa definição hoje, não está ligada à compreensão atual que é: regular, adaptar, ajustar, controlar ou acertar.

Grégoire, (2000:163) apresenta a regulação como:

- *Ajuste da situação inicial, em função da compreensão dos alunos de seus conhecimentos anteriores e da sua motivação.*
- *Consolidação dos conhecimentos, das estratégias e das habilidades.*
- *Ajustes de longo prazo, sobre a tarefa e crítica do percurso em função do resultado alcançado.*
- *Monitoramento, controle pelo aluno de seu procedimento, ocorrendo assim: a metacognição, auto-avaliação e auto-regulação*

Por fim, o procedimento do aluno com seus conhecimentos, suas habilidades e sua motivação, também é tratado como um importante objeto de regulação.

1.3.1 Avaliação Qualitativa

A avaliação qualitativa se tornou mais evidente a partir do surgimento da pesquisa participante.

Demo, (199:42-46) “Toda avaliação qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isto significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque a qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas é a face contrária da mesma moeda.”

Qualidade e quantidade são, pois, pólos contrários, como quer a dialética, não extremos contraditórios, que apenas se excluem. Na avaliação qualitativa tem que haver a participação do avaliador e avaliado conseqüentemente a auto-avaliação. Não se faz avaliação qualitativa à distância ou de modo intermitente, neste sentido, a avaliação qualitativa supõe, em seu grau mais elevado, um profundo processo participativo, que realiza não somente a necessária envolvência política, mas o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas da prática, da experiência, da sabedoria, sem com isso desprezar, em momento algum, a boa teoria.

A avaliação qualitativa difere da avaliação como juízo de valor. O valor pode ser intrínseco, instrumental, comparativo, de idealização e de decisão, enquanto que a qualidade, vale o melhor, o intenso, o envolvente, pois a qualidade vem da conquista de cada um, da capacidade de autodeterminação da criatividade. É o exercício da competência política.

Avaliação qualitativa perpassa além dos levantamentos quantitativos. O centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo. A qualidade passa necessariamente pela vivência da prática.

A avaliação contínua implica em acompanhamento da ação planejada para que possa haver, quando necessário, uma redireção no trabalho a fim de que os objetivos educacionais sejam efetivamente atingidos.

Os objetivos educacionais precisam estar bem definidos e bem formulados, descrevendo o tipo de comportamento a ser mostrado pelo aluno depois da aprendizagem e estabelecendo um padrão mínimo aceitável, para que o professor tenha condições de avaliar o progresso de seu aluno na direção desses objetivos, devendo modificá-los em função do estágio atingido.

A principal ênfase da avaliação sem referência a objetivos, é a preocupação com a qualidade. Os dados quantitativos são importantes, porém os dados qualitativos representam a fonte principal. De acordo com esse tipo de avaliação, não se considera apenas o aspecto técnico de um projeto, mas também seus efeitos sociais.

É imprescindível a tomada de consciência coletiva dos professores sobre sua prática, direcionando a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas.

Uma prática avaliativa, nessa perspectiva, exige que o professor conceba o aluno como sujeito do seu próprio desenvolvimento, inserindo-o no contexto de sua realidade social e política. É necessário perceber que a avaliação é movimento, ação e reflexão; uma ação mediadora entre os elementos da ação educativa – professor e aluno.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o de prestar muita atenção nos alunos, insistindo em conhecê-los melhor, em entender suas falhas, seus segmentos e fazendo-lhes novos e desafiadores questionamentos.

Nesse processo, é necessário que o professor construa uma mudança de postura diante do conhecimento, e perceba a educação como um fenômeno multidimensional.

Nessa prática avaliativa mediadora, o professor construa uma mudança de postura diante do conhecimento, e perceba a educação como um fenômeno multidimensional, ou seja, o professor não irá simplesmente assinalar certo e errado nas tarefas dos alunos e atribuir conceitos ou notas, mas a cada tarefa, realizada, fazer anotações significativas tanto para o professor como para o aluno, apontando-lhe soluções e possibilitando o aprimoramento.

Se a aprendizagem significa descobrir a razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções, logo, a avaliação terá que ser necessariamente, uma ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido, dialogando e refletindo em conjunto (professor, aluno) sobre o objeto do conhecimento.

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e o rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico(mental) ou prático.

É importante destacar que avaliar é conscientizar a ação educativa e não podemos medir a quantidade da avaliação, porque é preciso participar para que possamos avaliar.

Avaliação participante é avaliação com qualidade que equivale a parte central de interesses através da luta pela construção da cidadania. Exemplo: A escola é uma instituição com estrutura e funcionamento, com pessoas que cuidam dela; e a criança passa por tudo isso vivenciando; observando e aprendendo .

O aluno, portanto, consciência crítica, vai construindo e enriquecendo seus conhecimentos criando uma aprendizagem com mais dinâmica e produtividade.

A aprendizagem e o método de ensino estão em constante transformação seja na política, na economia e na sociedade de modo geral. O objetivo é fazer com que conhecendo a avaliação qualitativa poderemos posicionar de forma crítica frente aos conhecimentos atuais participando ativamente no bojo da sociedade em que estamos inseridos; pois avaliação qualitativa depende da participação de todos, sendo uma necessidade humana, constituída do direito das pessoas. É um processo contínuo par desenvolver a consciência crítica e de aquisição de conhecimentos, obtendo poder porque não há avaliação sem conquista e sem participação.

Assim, o ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana, a todo momento as pessoas são obrigadas a tomar decisões que na maioria das vezes são definidas a partir de julgamento provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões.

1.3.2. Avaliação Mediadora

Avaliação mediadora entendida como o acompanhamento da prática, devendo acontecer de forma individualizada ,trocar opiniões , discutir, analisar as experiências vividas.

A avaliação mediadora é a discussão de como se dá o conhecimento .

Ela se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado, exigindo a observação individual de cada aluno, atenta a seu momento no processo de construção do conhecimento.

“É tempo de redefinir o papel do educador como mediador que dinamiza as trocas de ação entre o educando e o objeto do conhecimento com vistas à apropriação do saber pelo sujeito e do mediador entre a criança e o seu grupo de iguais, viabilizando as trocas necessárias ao exercício das cooperações que sustentam o desenvolvimento das personalidades autônomas no domínio cognitivo-moral, social e afetivo.”
Rangel,(1992:83)

A prática tradicional coloca um ponto final a cada tarefa que o aluno faz. Mesmo que se dê a ação mediadora do professor, sob a forma de exercícios, o registro dos erros e acertos nas tarefas permanece inalterável, chegando ao abuso das “médias” de aprendizagem . O professor assim, anula o caráter de continuidade de sua própria ação educativa e impede ao aluno o progresso natural em termos de processo de conhecimento.

Muitos professores que trabalham numa perspectiva mediadora da avaliação apontam que, em situações não declaradas “provas” os alunos demonstram melhor desempenho do que em “provas marcadas”.

Hoffmann,1993:112) A perspectiva da avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo classificatório do transmitir, verificar, atribuir conceitos, e evoluir no sentido de uma ação desafiadora que vise a

contribuir e favorecer a troca de idéias entre educador e educandos, num movimento incessante de superação do saber e de compreensão dos fenômenos estudados.

Quando o professor e os alunos buscam coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, discutindo-as, reorganizando-as, estão em movimento ou em ação. Outro aspecto que precisa ser levado em conta num processo avaliativo mediador é a heterogeneidade de um grupo de estudantes em termos de comprometimento com o processo de aprendizagem. Quais serão as causas que os levarão a mostrar maior ou menor disposição para a aprendizagem? No enfoque mediador, a avaliação com contribuição da aprendizagem, o aluno passa a tomar consciência de suas dificuldades, a compreender o significado do que estuda, refletindo sobre o que vai sendo realizado e perseverando até conseguir um grau aceitável de compreensão.

Para (Piaget,1996) a passagem da inconsciência para a consciência não se dá num processo de iluminação, exige reconstruções. Portanto, a tomada de consciência, constitui-se essencialmente numa conceituação sobre um esquema de ação, que ao nível das abstrações refletidas começa a tornar-se uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. Diz Piaget que o sujeito submetido a um número ilimitado de interferências, decorrentes de sua própria ação, está sempre na iminência de possíveis desequilíbrios, à medida que os dados externos não se ajustam às suas estruturas de pensamento. O equilíbrio é um processo desencadeado sempre que se inicia a superação de um desequilíbrio.

A prática de avaliação mediadora fundamenta-se na hipótese de que a fecundidade do raciocínio dos estudantes, no seu maior comprometimento e entusiasmo, pode ser favorecido justamente pela riqueza e variedade de situações problemáticas que lhe sejam oportunizadas, por um real problematizado, que derive na abertura de novas possibilidades.

1.3.3 Avaliação como Regulação e Auto-Regulação

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências para os alunos. Por isso o que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar.

Há, entretanto, um critério que permite de certo modo designar do exterior de uma avaliação formativa, mas esse critério, contrariamente, ao que se acreditou por muito tempo, não é totalmente determinante. É aquele do lugar da avaliação em relação à ação de formação.

A avaliação precede a ação de formação. Fala-se, de avaliação prognóstica e, mais raramente hoje em dia, diagnóstica, pois, compreendeu-se que toda avaliação podia ser diagnóstica, à medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos.

A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É, então, chamada de formativa. Por quê? Porque sua função principal encontra-se aí, deveria ser logicamente, a contribuição para uma boa regulação da atividade de ensino (ou formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem. E vê-se bem que é a serviço do que é colocada que permitirá julgar o processo formativo de uma avaliação. Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos. E toda avaliação tem ou deveria ter, em um contexto pedagógico, uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz ou deveria conduzir, a um melhor ajuste ensino-aprendizagem. Poderia e deveria, tratar-se de adaptar-se melhor ao conteúdo e às formas de ensino e às características dos alunos

reveladas pela avaliação.

Perrenoud (1991:50), após ter lembrado que é *“formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”*.

Afirma que seria melhor falar de observação formativa do que de avaliação:

“Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. A observação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento”.

E é sua virtude informativa que é seu caráter essencial. A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa e qualitativa. A priori, nenhum tipo de informação é excluído, nenhuma modalidade de coleta e de tratamento deve ser descartada. Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo.

Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir seus erros.

A essa função de regulação voltada para o professor e para o aluno, acrescenta-se o que designou-se para acompanhar, como função reguladora. De fato, o professor, assim como o aluno, deve poder corrigir sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática. A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação e ajuste. Uma avaliação que não é seguida por uma

modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa, pois a avaliação formativa é antes de tudo contínua.

Como Linda Allal indicara claramente já em 1979, a atividade de avaliação desenrola-se, nessas condições, em três etapas. A coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem, coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a sequência formativa.

Assim, a idéia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa.
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é.
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estranho à atividade pedagógica.

Percebe-se finalmente que a afirmação segundo a qual se trata de um modelo ideal repousa sobre duas séries de considerações:

- O que a define é menos da ordem dos fatos, objetivamente observáveis, que das intenções, não podendo ser apreendidas na exterioridade das práticas. É em sua destinação, no sentido do projeto no âmbito do qual ela se inscreve, que lê a formatividade da avaliação.
- Em função disso, ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida, por isso, como observamos no início, que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.

A avaliação, com intenção formativa, é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e de formação, fazendo de uma, o auxílio eficaz da outra.

Podendo ser observados na avaliação propriamente dita (a fase da observação-análise-julgamento) e no ajuste da ação ao objetivo (a fase da remediação dois momentos de um mesmo processo global de regulação) que correspondem ao aspecto de feedback e ao aspecto de orientação do processo de aprendizagem distinguidos por Allal (1988:96). Diz que:

“ Depende da vontade dos avaliadores que essa articulação ocorra realmente.”

Porém, a avaliação no sentido estrito é apenas um auxiliar da ação pedagógica. Isso significa ao mesmo tempo que ela não passa de um de seus componentes e que o importante para os professores avaliadores é ensinar, isto é, ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens. E, isso que parece afirmar de modo surpreendente ainda que implícito, a prática de avaliação formadora.

É o primado da auto-regulação que faz da avaliação um instrumento de formação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si um bom sistema interno de orientação.

Isso quer dizer que os professores precisam pôr a avaliação a serviço da aprendizagem, só precisam adquirirem mais conhecimento em avaliação formadora.

O interesse da avaliação formadora é inegável. Sempre se ganhará privilegiando a auto-regulação, facilitando a apropriação pelo aluno dos critérios de realização e dos critérios do êxito.

Porém, há nisso uma prática pedagógica bem mais que uma prática de avaliação. Enquanto tal, essa prática deve encontrar seu lugar dentre outras. Ela não é exclusiva e não poderá pôr um termo na busca de práticas pedagógicas sensatas e eficazes.

No que diz respeito à atividade de avaliação propriamente dita, a análise das atividades, é um fato importante, mas não é a totalidade dessa atividade. Tudo o que a pesquisa estabeleceu permanece, não se pode supor resolvido, por um único dispositivo pedagógico. Resta mostrar como o processo de avaliação escolar pode se organizar,

precisamente de modo pertinente, em relação as intenções, e em coerência com o que a pesquisa nos ensinou, conforme dados quantitativos e qualitativos , avaliados em consonância com o referencial teórico, já demonstrado e relatado

Allal (1979: 5)diz:

“El papel asignado a la evaluación en un sistema de formación está fuertemente ligado a las finalidades del mismo sistema. Cuando en un sistema se da como meta prioritária conducir a todos los alumnos a dominar ciertos objetivos pedagógicos, es necesario poner en marcha procedimientos de evaluación que permitan la adaptación de la enseñanza e las diferencias individuales en el aprendizaje.”

A avaliação tem função reguladora quando parte de uma estratégia de formação adotada por um sistema. Se as características dos alunos respondem às exigências pré-estabelecidas pelo sistema, a avaliação é um meio de controle onde o aluno pode prosseguir ou desistir.

“Regulación en el sentido de educación de los procedimientos utilizados por el profesorado e las necesidades y dificultades que encuentra el alumnado en su proceso de aprendizaje, pero también de autorregulación por el mismo estudiante de este proceso a fin de que vaya construyendo un sistema personal de aprender y lo mejore progresivamente”. Jorba, Casellas, (1997:21-22.

Para trabalhar a avaliação como regulação, o professor deve colher as informações, através de observações e dados que possam instrumentá-lo, para assim realizar uma análise, e emitir uma opinião acerca do objetivo proposto tomando a decisão que mais se adequar para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Regular não quer dizer controlar e sim acompanhar o desenvolvimento do aluno.

A avaliação, enquanto regulação, proporciona ao professor acompanhar o nível de conhecimento que o aluno conseguiu atingir na proposta pedagógica de sua

etapa/ciclo ou série assim como, oportuniza a intervenção no tempo certo, uma vez que atende a necessidade individualizada, obedecendo o ritmo do aluno e da turma.

A avaliação como regulação é um processo de três etapas do ensino: antes, durante e depois como:

- avaliação inicial, diagnóstica ou predicativa.

A avaliação formativa pode ser:

- Interativa – integrada na situação da aprendizagem. Durante a totalidade de um período predestinado a uma unidade de formação, os processos de avaliação formativa estarão integrados nas atividades de ensino-aprendizagem. Pela observação dos alunos ao longo da aprendizagem, procura-se identificar as dificuldades logo que aparecem, diagnosticar os fatores que estão na origem das dificuldades de cada aluno, formular de modo conseqüente as adaptações individualizadas das atividades pedagógicas. Sendo assim, todas as interações do aluno com o professor, com os outros alunos, com um material pedagógico, constituem ocasiões de avaliação ou auto-avaliação que permitem adaptações do ensino-aprendizagem. A regulação destas atividades é, portanto, de natureza interativa. A finalidade é a de oferecer uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Estas modalidades de avaliação formativa poderiam ser realizadas de várias maneiras. Uma seria organizar as atividades na aula de modo a permitir ao professor desempenhar o papel de observador. O professor pode propor um trabalho para ser desenvolvido pelos alunos, individual ou em grupo, e acompanhar, observando quais os alunos que não conseguem avançar nas atividades propostas. Através das interações estabelecidas com os alunos, tenta formular hipóteses diagnósticas e modificar a situação, seja diretamente ou indiretamente visto que o professor não pode estar todo o tempo ao lado do aluno, sendo assim, o professor deve assegurar a interação da avaliação formativa nas atividades pedagógicas. Outro meio de interação é quando o professor promove um monitor, ou ainda alunos que liderem o grupo.

- Retroativa – ao final de uma seqüência de aprendizagem e que as informações recolhidas não permitam, em geral, um verdadeiro diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno, a adaptação das

atividades pedagógicas é efetuada por meios parciais, o que significa que dois alunos que têm o mesmo perfil de resultados, realizam as mesmas atividades de remediação. As dificuldades encontradas pelo aluno não são detectadas durante a aprendizagem, pelo que a função de regulação propõe, assegurada pela avaliação formativa é de natureza retroativa. Na etapa de remediação, há um retorno aos objetivos não atingidos durante o primeiro período de estudo.

- Proactiva – prevê atividades futuras.

A noção de regulação da aprendizagem está mais estreitamente vinculada à concepção de Avaliação Formativa, no contexto de uma Pedagogia Diferenciada, ainda que toda atividade educativa apresente um certo nível de regulação, de personalização da ação pedagógica. No entanto, é a partir da crítica a uma tradição educacional uniformizada, que se pretende uma adaptação dos alunos e um modelo de ensino igual para todos, que a idéia de regulação ganha corpo. Ela faz parte de uma proposta educativa que entende que é o ensino que tem de se adaptar às diferenças dos alunos, às singularidades dos processos de aprendizagem.

Regulação é o termo utilizado para se referir aos processos específicos que visam ajustar as estratégias de ensino às aprendizagens dos alunos. Seu objetivo é contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens. A Regulação é desencadeada pelo professor, ao reformular seu planejamento, adequando-se às necessidades do aluno.

Auto-regulação é o movimento feito pelo próprio aluno no sentido gerir seus objetivos, seus progressos, suas estratégias diante das atividades de ensino e das dificuldades que venha a encontrar. A Auto-Regulação supõe uma capacidade do aluno de se avaliar (ou auto-avaliar) com o fim de realizar correções ou ajustamentos no seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia e a Metacognição estão na base da Auto-regulação.

O conceito de regulação é trabalhado por diferentes autores. Zabala (1998) denomina de avaliação reguladora o “conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades de aprendizagem”. Perrenoud (1999) utiliza o termo regulação dos processos de aprendizagem para designar o “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido

de um objetivo definido de domínio”. É importante observar que Perrenoud usa essa definição em sentido bastante amplo, de modo a englobar a regulação e a Auto-regulação sendo que, a idéia de Metacognição remete necessariamente à Auto-regulação. Segundo ele, toda regulação é, em última instância, uma auto-regulação, já que, intervenções externas agem no sujeito se forem, por ele, percebidas, interpretadas e assimiladas. Hadji (2001) apresenta uma distinção importante entre o conceito de remediação e o de regulação. Remediação sugere uma evocação do mesmo, o retorno a uma mesma prática como repetição de uma lição, exercícios do mesmo tipo, trabalho de recuperação, etc. O conceito de regulação, por sua vez, sugere promover algo diferente tais como: novos contextos e novas situações de aprendizagem, novas atividades, novas abordagens, novas configurações do grupo de alunos, etc.

A Regulação das aprendizagens é uma ação intencional, que interfere no processo de ensino-aprendizagem em curso, mantendo ou reorganizando a trajetória planejada, com vistas a alcançar um determinado estado (as aprendizagens desejadas). Trata-se de um processo dinâmico, contínuo, e supõe considerar, de modo especial, alguns aspectos da ação pedagógica. São eles:

- as intenções ou objetivos educativos estabelecidos pelo professor e pela escola;
- os meios utilizados durante o processo para alcançar essas intenções ou objetivos e para avaliar a efetividade dos mesmos, tendo em vista a programação das aprendizagens;
- as estratégias que utiliza para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem.

Segundo Hadji, todo mecanismo de Regulação comporta dois momentos: o momento de feedback, quando nos situamos em relação ao objetivo; e o encaminhamento, quando ajustamos a ação em relação ao objetivo. Perrenoud (1999) faz uma distinção entre regulação direta e regulação indireta. A primeira, centrada na atividade do aluno, caracteriza-se como uma intervenção no seu funcionamento intelectual. A segunda é uma ação sobre as condições de aprendizagem, quais sejam: motivação, participação, ambiente, envolvimento com o trabalho, organização da atividade e da situação didática. Esse mesmo autor aponta alguns obstáculos à uma regulação eficaz das aprendizagens:

- a ênfase que a maioria dos sistemas escolares reserva à lógica do conteúdo em

detrimento de uma lógica da aprendizagem;

- a dificuldade que se tem para compreender como se processam as aprendizagens dos alunos, os mecanismos de elaboração do raciocínio, da compreensão, da memorização, etc;

- as rupturas ou descontinuidades nos processos: regulações que, embora bem iniciadas, terminam inacabadas;

- a tendência a dar prioridade à regulação da tarefa em vez de regular a aprendizagem como processo.

A Regulação supõe a intervenção do professor na própria situação de aprendizagem ou em outros momentos, desde que constate a necessidade de reorientar o processo do aluno. Assim sendo, ele deverá utilizar recursos, definir ações no sentido de possibilitar novas aproximações do aluno ao conhecimento trabalhado. Para isso, poderá fazer uso de outras estratégias de ensino: levantar diferentes questões, exemplificar, pedir para outro aluno expor, propor desafios mais adequados, novas atividades de estudo, de pesquisa, sugerir leituras, fazer o aluno interagir com colegas que tem conhecimento do tema, propor debates, etc. A comunicação tem um papel fundamental na Regulação. Uma prática dialógica e interativa favorece esquemas de regulação. Para desenvolvê-las, o professor tem que criar situações de confronto, de interação, de trocas, de tomadas de decisão a fim de possibilitar a exposição de idéias, as argumentações, as justificativas, os planejamentos.

A Auto-Regulação, por seu turno, consiste em mobilizar as capacidades do aluno para administrar sua própria aprendizagem, seus projetos, seus avanços, suas estratégias diante das atividades propostas e das dificuldades que encontra. É importante que o aluno tome consciência e reflita sobre esse processo. Nesse sentido, a Auto-Avaliação e a Metacognição, como processos de conscientização dos mecanismos de aprendizagem, são indissociáveis da Auto-Regulação. As pedagogias de projeto e as pedagogias ativas – apoiadas em contextos significativos, nos interesses do aluno, em desafios que o mobilizam profundamente – são as que mais favorecem a adesão do aluno às propostas de trabalho pedagógico e, portanto, são estimuladoras da Auto-regulação.

1.3.4 Breve estudo da Teoria Piagetiana

Enquanto epistemológico, Piaget dedicou-se a investigar a formação e o desenvolvimento do conhecimento e, ao fazê-lo, inaugurou a Epistemologia Genética, definindo-a como pesquisa essencialmente interdisciplinar que se propõe estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo, de uma parte, à sua história e ao funcionamento atual em uma ciência determinada (sendo os dados fornecidos por especialistas dessa ciência e da sua epistemologia) e, de outro ao seu aspecto lógico (recorrendo aos lógicos e, enfim, à sua forma psicogenética ou às suas relações com as estruturas mentais (esse aspecto, dando lugar às pesquisas de psicólogos de profissão, interessados também na Epistemologia)

Piaget se interessou especialmente pela psicogênese do conhecimento como forma de completar a sociogênese. Trabalhou no sentido de buscar elementos para dar sustentação ao que ele qualificou como idéia central de sua teoria:

“o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” Piaget, 1976:367)

Portanto, o conhecimento não está no objeto nem uma mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto. O ponto de partida não é o objeto nem o sujeito, mas a periferia de ambos. As construções sucessivas resultam das relações sujeito versus objeto, sem oposição dos dois termos.

Suas pesquisas incidiram, principalmente, no domínio das formas e do funcionamento do pensamento, as estruturas lógicas do pensamento, preocupando-se sobretudo com o conteúdo dele.

Com relação ao ponto de vista piagetiano, as abordagens cognitivistas preocupam-se mais em entender o sujeito real no contexto. Então, ao estudarem a resolução de problemas verbalmente expressados, os pesquisadores querem entender o processamento da informação pelo sujeito, em toda sua complexidade, sem limitar-se

em aprender apenas os componentes operatórios. Assim é que eles tomam em consideração a coordenação pelo sujeito, de diferentes conhecimentos matemáticos, lingüísticos, factuais. Os pesquisadores prestam também uma atenção maior às representações e aos tipos de conhecimentos utilizados pelos sujeitos. Em particular, a distinção entre os conhecimentos declarativos e processuais, bem como, as transformações de um em outros tem sido amplamente aplicadas para descrever a evolução dos conhecimentos matemáticos.

Os estudos de Piaget e colaboradores sobre aprendizagem, revelam-nos compreensões contrárias ao senso-comum.. A pergunta de Piaget, se se aprendem as estruturas lógicas, tem resposta negativa. Estruturas lógicas não se aprendem no sentido que se dá comumente para aprendizagem, pois elas são construídas. Essa construção não é função do ensino – como propõem as teorias do reforço, mas da ação espontânea como explicadas, por exemplo, pelas teorias da equilibração ou da abstração reflexionante.

O processo de desenvolvimento do conhecimento é entendido por Piaget sempre como um processo de construção. O resultado dessa construção delimita, em cada patamar, a capacidade do sujeito para aprender. Infere-se, daí, que o sujeito não tem uma capacidade ilimitada de aprendizagem, como pensam os associacionistas de Pavlov a Skinner. Sua capacidade de aprender está circunscrita pelo conjunto de possibilidades de suas estruturas atuais. Isso não significa que a aprendizagem não exerça influência sobre o processo de desenvolvimento. Ao contrário, dado um patamar qualquer, o sujeito que nele se encontra pode aprender na medida das estruturas que definem esse patamar – e, é óbvio, à medida que as estruturas atuais consigam tematizar esse meio.

A aprendizagem que ocorre num dado patamar intervém diretamente sobre o processo de desenvolvimento, possibilitando a passagem para novo patamar. Se essa aprendizagem se intensifica, a construção de um novo patamar poderá ocorrer mais rapidamente, dentro de certos limites. Isto é, o desenvolvimento, diz Piaget, não pode ser indefinidamente acelerado.

Como vimos, as estruturas construídas pelo sujeito definem, ao mesmo tempo, delimitam sua capacidade de aprender. Como pode um professor ensinar bem se ele desconhece essa capacidade do aluno? Interpretações apressadas vêm, nessa forma de pensar da epistemologia genética., um cerceamento nas possibilidades de aprendizagem.

Como superar essa interpretação equivocada?

Quando o professor “aprende” o seu aluno, isto é, quando ele se apropria dos conceitos espontâneos – em forma e em conteúdo – do sujeito da aprendizagem, descobre um universo de possibilidades que ele não suspeitava existir no aluno. Ao trabalhar nesse universo de possibilidades, o professor dá-se conta de quanta coisa há por fazer. Ao operar, nesse quadro de possibilidades, mas, ao mesmo tempo, dentro de seus limites históricos, ele está ajudando o aluno a preparar a passagem para um novo patamar.

Podemos dizer que a melhor maneira de passar para um novo estágio é viver intensamente, em qualidade e quantidade, o estágio atual. E a pior maneira de se preparar a passagem para um novo estágio é treinar o educando no novo estágio. Piaget afirma, no que se refere à aprendizagem matemática, que toda vez que se antecipa o formalismo (capacidade de operar formalmente) para aquém das possibilidades de atribuição de significado no nível formal pela criança, compromete-se o mesmo formalismo.

Piaget é contundente ao afirmar não só a inutilidade, mas até o prejuízo do ensino, quando desvinculado das possibilidades reais da aprendizagem. “Tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar.” O pólo do ensino precisa buscar no pólo da aprendizagem sua razão de ser e sua legitimação.

Em Piaget, o rigor intelectual é exercido sempre, em duas dimensões: da formalização e da experimentação, entendidas como complementares do fazer científico. Entender uma proposta pedagógica construtiva, segundo a qual o professor não precisa fazer nada porque a atividade da criança – ou de qualquer aluno – produz espontaneamente resultados, é um equívoco que não encontra guarida numa linha sequer dos numeradores e extensos textos de Piaget.

A sala de aula não é um laboratório científico no sentido estrito. É, porém, um lugar onde se procura simular os grandes eventos da leitura, das artes, da filosofia, das ciências, da ética. É um laboratório de simulação, à medida que, na maioria das vezes, não se pode fazer acontecer a vida real – reproduz-se simbolicamente guerras, revoluções, catástrofes, etc. O que se busca com essa simulação? Busca-se atingir objetivos científicos, artísticos, literários, técnicos ou éticos no mais alto grau possível.

Ora, só quem pensa que a escola é um lugar de faz-de-conta, sem nenhuma consequência social ou política, poderá afirmar que o rigor intelectual não se inscreve entre seus objetivos.

Podemos ir mais longe e afirmar que a experimentação e a formação combinadas devem construir objetivos a serem perseguidos no cotidiano escolar. A experimentação cresce em significado, à medida que seus resultados forem formalizados, o que implica crescente rigor intelectual. A formalização crescente é responsável pela abertura de novos caminhos à experimentação. Em vez de o professor de Biologia tratar da lista, quase interminável, da nomenclatura biológica de gêneros, espécies, famílias, diferenças específicas, por que não ir com seus alunos coletar amostras de água no riacho mais próximo, para, em seguida, ir ao laboratório analisar essas amostras e falar, agora com significado, do meio-ambiente – de sua poluição ou de sua ativa preservação.

Presenciamos a busca do rigor intelectual, quando o professor convida um aluno a refazer seu texto, dando-lhe maior força expressiva, fazendo crescer o número de distinções, perseguindo a precisão até nos detalhes, desmembrando frases, criando novos parágrafos, fazendo crescer em quantidade e qualidade as informações, etc. Quando o professor desafia seu aluno a refazer uma operação matemática em inúmeros contextos diferentes, como índices de aumento de preços comparados com índices de reajuste salarial e esses com os índices de inflação, ou a reconfigurar a própria operação; quando o professor de Química, Física ou Biologia insiste, mediante experiências que “não deram certo”, que se descubra a causa do erro. O rigor intelectual exige trabalho quase artesanal, que só será enfadonho se for repetitivo e imposto; é o momento da criatividade, é a hora do esforço que faz tanta diferença.

O professor não deve se preocupar em liberar o aluno do trabalho penoso, deve, sim, zelar para que as ações sejam significativas. É só acompanhar crianças e adolescentes em competições esportivas para verificar de quanto esforço são eles capazes, desde que a competição tenha significado; o mesmo podemos dizer de salas de aula que implementam propostas construtivas. (Consideramos “construtivas” propostas pedagógicas que se desenvolvem através de ações carregadas de significado para seus participantes.) Os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado. É o vazio de significado que amedronta o ser humano e não a dificuldade do empreendimento. Ou, melhor dito, uma

ação não é difícil por si mesma, o significado que ela representa é que a torna mais fácil ou mais difícil.

Vê-se, pois, que rigor intelectual implica significado, implica “paixão de aprender”. É isso que se pretende dizer, hoje, lamentavelmente, com instâncias teóricas extremamente frágeis e equivocadas, com o nome de “inteligência emocional”.

Compreender que há, em toda relação cognitiva, um dinamismo fundamental caracterizado por uma continuidade funcional e por uma descontinuidade estrutural .

O problema crucial de uma psicologia do conhecimento é o de saber que o recém-nascido traz em termos de estruturas cognitivas – resposta que não pode ser dada só pela Psicologia. Piaget pensava que essas estruturas – organizações que possibilitam o conhecimento eram totalmente construídas a partir da herança do funcionamento geral da espécie. Em 1977, sua postura parece um pouco mais moderada ao dizer que “a grande maioria” das estruturas cognitivas são construídas. De qualquer modo, para ele as estruturas cognitivas não fazem parte da herança genética. Mas, se não fazem parte, também não são estranhas a essa herança; ao contrário, tais estruturas têm nessa herança suas raízes e constituem seu prolongamento. Isso não significa, pois, que tais estruturas se reduzam a essas raízes.

“A inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas.” (Piaget,1978:379)

O recém-nascido herda, pois, não as estruturas cognitivas, mas a capacidade de construir tais estruturas que são as condições a priori (construídas de sua inteligência. De onde vem pois, essas novidades que o bebê não tem quando nasce? Vem do meio, físico ou social? Não. As estruturas cognitivas não são resultantes de meras cópias, nem do gnomon (apriorismo), nem do meio (empirismo), provém da interação (interacionismo, construtivismo) da herança genética com o meio, o que é bem diferente

“... as estruturas não estão pré-formadas, dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações.” (Piaget, 1978: 387)

Esse encontro é possibilitado, sem desmantelamento do sistema, pela assimilação, ou explicitando melhor, pela ação assimiladora.

“A assimilação, sob o ponto de vista psicológico, é um fato primordial, pois em todos os domínios ela se apresenta como a origem e o resultado da organização” (Piaget, 1978:383)

Por outras palavras, as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado. E é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

Temos aqui, a fonte das novidades produzidas pelo conhecimento humano. Por um lado, temos a bagagem hereditária, o recém-nascido e, por outro, o meio físico e social. O conhecimento ou as estruturas cognitivas não provém nem de um nem de outro desses pólos. Provém de uma construção produzida pela ação do sujeito, ação que é de fato assimilação.

“A assimilação é ao mesmo tempo, construção de estruturas e incorporação das coisas a essas estruturas.” (Piaget, 1978:387.)

O jogo da assimilação e das acomodações é criador de novidades. É a própria vida manifestando-se nos vários níveis do conhecimento humano, criando formas cada vez mais especializadas de adaptação cognitivas. Esse dinamismo conta com a plasticidade do sistema nervoso, que responde estruturando-se na medida da demanda do meio físico ou social.

Assim, à medida que uma criança do meio rural ou da periferia urbana cresce no meio da luta dos adultos para adaptar-se às contingências difíceis do meio físico ou às contingências averbadas no meio social, vai construindo instrumentos cognitivos, fundamentalmente “necropsia”, para dar conta desses desafios. À medida que uma criança do meio urbano, de classe média ou alta, responde a desafios, muito menos das contingências do meio físico que do meio simbólico, incluindo aí a diversidade de

videogames, software informáticos, internet, TV a cabo, etc., seu sistema nervoso responderá a esses desafios, criando estruturas apropriadas a essa finalidade. Quanto maior tais desafios continuarem organizados competentemente pelo sistema educacional, tais crianças, depois adolescentes e adultos, poderão interagir com os grandes sistemas filosóficos, com as grandes obras artísticas ou literárias, com os modelos da Física ou da Matemática, com os sistemas morais ou éticos, com as diferentes instituições sociais e políticas, seu sistema nervoso responderá a esses problemas criando estruturas adaptadas capazes de responder aos desafios aí postos. Resta os problemas da democratização do acesso a todos esses meios, que não cabe à educação resolver, mas que ela não pode ignorar o seu trabalho à sociedade.

A aprendizagem ou a construção de conhecimento ou de estruturas cognitivas se dá, à proporção que a sociedade se habilita, através de suas instituições, como, por exemplo, a escola, a lançar esses desafios. Se a sociedade respeitar ativamente, o máximo possível, o trajeto cognitivo do sujeito da aprendizagem, a criança poderá responder mediante a construção de um quadro estrutural à altura das demandas dessa mesma sociedade, e o sistema nervoso responderá, pois não conhecemos seus limites! Por uma organização cada vez mais capaz de dar conta de problemas cada vez mais complexos.

É por isso que não podemos mais pensar em desafios exclusivamente cognitivos. Devemos pensar em desafios que demandem respostas em que se articulem as dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas. Isso não se faz com um currículo montado à base de conteúdos “engessados”.

1.4 Critérios e Âmbitos que Definem a Avaliação Aplicados ao Âmbito do Desenvolvimento Curricular em Cuiabá/MT

A avaliação é um ato pedagógico. Visa sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a continuarem dedicando-se aos estudos. Como componente de ação educativa, auxilia o professor na sua responsabilidade moral de assegurar que os alunos estejam preparados para fazer frente à seletividade, para enfrentarem as circunstâncias que a vida lhes apresenta. A finalidade da avaliação, portanto não é aprovar ou reprovar, dar nota alta ou baixa, nem classificar.

A avaliação, trata-se de um processo de acompanhamento sistemático do desenvolvimento escolar dos alunos. Nele, o professor mostra as suas qualidades de educador, à medida em que trabalha a favor do desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, face às exigências da vida social. Mas será que essa finalidade formativa tem inspirado as práticas de avaliação que se fazem presentes em nossas escolas?

Uma vez que a avaliação é componente do processo ensino-aprendizagem e, como tal, integra-se aos diversos elementos que compõem a prática educativa, devendo orientar-se, assim como os demais componentes, em direção a formação consistente dos alunos.

A avaliação é um processo onde o ponto de partida nos permite observar o conhecimento de cada aluno em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, permite ainda, estabelecer as atividades de acordo com sua finalidade favorecendo assim a aprendizagem de cada aluno na sua individualidade.

O professor pode supor o progresso do aluno hipoteticamente, mediante a proposta das atividades programadas para suas necessidades.

A prática avaliativa é um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar, entretanto a avaliação considerada apenas para o aluno, onde só este deva modificar, produzir e o professor apenas julgar descaracteriza o seu significado básico de investigação e dinamização de conhecimento.

Quando se fala em avaliação, está pressuposta a importante necessidade de entendê-la como um dos componentes do processo ensino-aprendizagem, o que nos leva à necessidade de repensar as premissas e conceitos de educação, escola-sociedade conhecimento e a própria organização do trabalho escolar, bem como a metodologia na concepção do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

A avaliação para o aluno só é importante, quando o mesmo obtém através dos resultados, tais como: notas, conceitos, relatórios e outros, a realização do seu trabalho vislumbrando a sua aprendizagem, denotando o significado do seu conhecimento. Assim, a avaliação para o aluno serve como instrumento de diagnóstico de sua situação, proporcionando novos encaminhamentos para sua aprendizagem.

Na verdade, a avaliação é o retrato da aprendizagem do aluno, ou de qualquer fato, ou qualquer mudança de comportamento. O óbvio é que ao tomarmos conhecimento de uma situação, fato etc., usaremos desse conhecimento para desenvolvermos uma ação, e não se justificaria agir errado pelo errado, por isto dizemos que o conhecimento nos leva a uma mudança de postura, de atitude, de comportamento, só que para isso deparamos com o conflito da mudança. Portanto, a avaliação retrata o desenvolvimento dessa mudança de postura, de atitude, de comportamento. Na verdade, o processo de avaliar deveria ser de acompanhar, conduzir, orientar, e não o de policiar, verificar com o intuito de punir pelo certo e errado.

O ato de avaliar deve ser um ato construtivo, que oriente novas possibilidades, que auxilie para uma vida melhor.

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação.

Os critérios de avaliação tem um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na

qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Esses critérios de avaliação apontam, as experiências educativas a que os alunos tem acesso e não consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividade de ensino-aprendizagem.

É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas, não podem, no entanto, ser tomadas como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento a priori da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados na série ou ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Os critérios de avaliação por área e por ciclo, ainda que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir critérios reais para a avaliação e, portanto, contribuir para efetivar a concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho nos ciclos. Os critérios de avaliação devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores; assim, além do enunciado que os define, deverá haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

Tão importante quanto o que é avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora de classe, o grupo de

apoio, as lições extras e outras que cada escola possa criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debater sobre questões emergentes ao trabalho. A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem.

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão, é importante considerar, simultaneamente, os critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos.

No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola.

Os altos índices de repetência em nosso país, têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso do sistema público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver. Como resultado, ao reprovar os alunos que não realizam as aprendizagens esperadas, cristaliza-se uma situação em que o problema é do aluno e não do sistema educacional.

A repetência deve ser um recurso extremo; deve ser estudada caso a caso, no momento que mais se adequar a cada aluno, para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso.

A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma

medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e motivação, para garantir a melhoria de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, isso deve ser sempre acompanhado de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

Um outro lado na questão da avaliação, é o aspecto normativo do sistema de ensino que diz respeito ao controle social. Para a escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos: por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, restabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. O professor pode aproveitar os momentos de avaliação bimestral ou semestral, quando precisa dar notas ou conceitos, para sistematizar os procedimentos que selecionou para o processo de avaliação, em função das necessidades psicopedagógicas.

É importante ressaltar a diferença que existe entre a comunicação da avaliação e a qualificação. Uma coisa é a necessidade de comunicar o que se observou na avaliação, isto é, o retorno que o professor dá aos alunos e aos pais do que pôde observar sobre o processo de aprendizagem, incluindo também o diálogo entre a sua avaliação e a auto-avaliação realizada pelo aluno. Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social. Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas se as notas forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar.

A avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre sua aprendizagem e impulsadora da sua continuidade. Motivado pela crença de que a aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações factuais e de que o homem deve ser

desafiado a pensar com autonomia, o professor sente-se instigado a organizar atividades de ensino capazes de desencadear, colaborar, reforçar e acompanhar esse processo. Tal desafio o leva a optar por determinados métodos, atividades, técnicas e recursos didáticos, exigindo-lhe novas posturas perante o processo de aprendizagem e, conseqüentemente perante o ato de ensinar.

Só se sabe da eficácia do ensino se houver acompanhamento. Dessa maneira, o uso de registros diários pelo professor sobre o aluno, sobre o que ele aprende e o que significa para o mesmo esta aprendizagem, propicia ao professor situações de reflexão e transformação de sua ação, nas quais o professor como prática reflexiva tem a possibilidade de construir-se como tal.

Ao acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos o professor tem a possibilidade de acompanhar, também, o seu processo de ensino. Sua intervenção na aprendizagem implica sempre na organização/reorganização no ensino, o que nos leva a crer que ensinar é uma ação que exige permanente aprendizado e reflexão.

A avaliação permite dupla retroalimentação. Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades, a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e, ao mesmo tempo, permite a construção e reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e portanto, de ensino, assim como os aspectos mais bem sucedidos ou mais conflitantes que exigem mudanças.

Assim, a avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo no qual se dá múltiplas interações e mudanças entre os elementos que a configuram. Esse tipo de avaliação fornece ao professor várias informações sobre o curso do processo educativo, permitindo-lhe emitir análise sobre o desenrolar da seqüência e, de acordo com essa análise, imprimir as modificações pertinentes para ajustá-las às características, capacidades e necessidades dos alunos.

A atividade de avaliar exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. Portanto, o professor ao avaliar o seu aluno deve estabelecer critérios, tendo como parâmetros, as competências destinadas a cada etapa/ciclo nos referenciais curriculares nos ciclos de formação.

Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo. A organização

lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as atividades imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagens propostas, não podendo ser no entanto, tomados como objetivos. Critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que possa considerar que o aluno construiu as capacidades previstas de modo a continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Ao avaliar, o professor deve ter claro os aspectos que toma como referência e que lhe permite distinguir os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os critérios utilizados na avaliação deverão, portanto respeitar o tempo que o educando necessita para alcançar determinados conhecimentos, os seus limites, as suas potencialidades e ainda, a diversidade presente na sala de aula. Dessa forma, um aluno considerado lento pelo professor não significa que o mesmo não tenha capacidade para realizar as atividades propostas. Talvez necessite de um tempo maior na construção gradativa do conhecimento.

Os critérios devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores. Assim, além do enunciado que os define deverá haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e flexibilização desses critérios, em função das características do aluno, dos objetivos e conteúdos definidos.

A definição de critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade para que o professor possa adequá-los ao trabalho que cada escola se propõe a realizar, sem perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem.

Após essas considerações, há que se perguntar: Qual ou quais instrumentos são necessários para dar suporte à construção de um paradigma de avaliação que privilegie os processos de construção de conhecimento e venha atender às necessidades da escolarização?

Existem alguns instrumentos e técnicas de avaliação que podem ser utilizados pelo professor e pelo coletivo da escola com o objetivo de envolver o próprio aluno no processo avaliativo, tais como:

- Auto-avaliação
- Mapa conceitual
- Portfólio ou pasta avaliativa
- Projetos
- Observação
- Entrevista
- Discussão coletiva
- Uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva
- Conselhos de classe

Critério significa faculdade de julgar, uma vez que avaliar é julgar, é evidente a necessidade de definir critérios, parâmetros, ou seja, bases de comparação para nosso julgamento.

Quando estabelecemos critérios para julgar a qualidade de um texto, podemos estabelecer alguns critérios como: a quantidade de erros, e o número de erros entre os textos dos alunos indicariam a qualidade do texto e observa-se também o seguinte questionamento:

O que é denominado de avaliação por critérios e avaliação por normas?

Os critérios quantitativos e qualitativos são face de um mesmo fenômeno?

No caso de avaliar por nota, é fundamental que a nota seja uma informação útil para o professor e, sobretudo para o aluno.

O importante é que ele seja comunicado sobre seus desempenhos para melhorar os aspectos críticos e aprofundar aprendizagem nos quais teve sucesso. Se a nota está embasada em critérios que foram explicitados aos alunos e que representam uma qualidade desejada no processo ou no produto de aprendizagem, ela servirá de elemento de comunicação entre escola e o aluno, caso contrário, servirá apenas para efeitos administrativos nos períodos avaliativos. Além disso, é preciso considerar que a nota é usada, muitas vezes, como elemento coercitivo do professor sobre o aluno. Pela nota, alguns professores tendem a buscar manter a disciplina dos alunos.

Outros valorizam a nota de tal maneira, que o aluno estuda exclusivamente para

obter a nota na prova e não para aprender.

A interpretação dos resultados na avaliação por critérios é diferente da avaliação baseada em norma. Se um aluno obtiver 8,0 (oito) em uma prova, na avaliação por norma o significado da nota está relacionado com a média de desempenho o que corresponde a 80% em um desvio padrão de 10 conseqüentemente sua defasagem foi de 20%, portanto, trata-se de base referencial absoluta o que passa a ser uma questão fundamental em que o professor deve orientar o aluno nos aspectos falhos, ou seja, naquilo que o aluno falhou ou foi levado a falhar.

Constatando que o responsável pela construção do conhecimento do aluno é o professor, este deve realizar uma auto-avaliação e perguntar-se se usou estratégias adequadas para provocar o aluno a buscar o conhecimento.

A avaliação por critérios é mais adequado quando usada no processo ensino-aprendizagem pela possibilidade de informações e orientações ao aluno em seu processo de construção do conhecimento.

A avaliação tem como princípio o respeito aos tempos e ritmos individuais que cada aluno possui ao formular hipóteses e construir o seu próprio conhecimento. Este se dá de forma cíclica e espiralada pela ampliação e incorporação dialética de novas referências e não mais de forma linear e cumulativa que caracteriza os chamados pré-requisitos nos quais um conhecimento precede e depende de outro, além de valorizar também a diversidade, as diferenças e as condições sócio-culturais dos alunos que, agrupados em uma mesma sala de aula nem sempre todos conseguem aprender simultaneamente e da mesma forma.

Mexer na estruturação temporal dos processos educacionais é mexer na mola mestra, na raiz central dos processos educacionais e nas pessoas envolvidas nesses processos.

Notamos que é uma mudança radical no tempo escolar institucionalizado em que o sistema continua cristalizado em grandes horários e conteúdos programáticos, que têm orientado assim, toda sua organização e o seu fazer pedagógico.

Flexibilizar o tempo pedagógico significa dizer que a escola e o professor respeitam os ritmos individuais de aprendizagem dos alunos e, portanto, ambos possam organizar-se para atender a essa exigência, uma vez que a preocupação passa a ser não mais com a quantidade dos conteúdos ministrados e sim, com a permissão de todos de

incorporar novas referências aos seus conhecimentos.

Outra observação que fazemos é a respeito da flexibilização dos espaços pedagógicos apropriados na construção do conhecimento pelo aluno. Se antes apenas a sala era o único espaço organizado na escola e pela escola, hoje compreendemos que também há o pátio, a quadra, as ruas do bairro, as visitas à biblioteca e outros, enquanto espaços físicos, tornam-se locais privilegiados para esta tarefa pedagógica. Se antes apenas a aula transmitida pelo professor era o único modo de acessar o conhecimento para o aluno, as pesquisas de campo, os seminários, os festivais, as feiras de ciências, etc., constituem também momentos ricos de interação e mediação entre professor, o aluno e o conhecimento, onde tais experiências contribuem, significativamente, neste processo, uma vez que o conhecimento não está somente nos livros e enciclopédias como, também nos espaços.

Apesar da situação caótica do nosso sistema educacional, impõe-se indagar qual seria a prioridade a ser dada à avaliação no contexto do processo ensino – aprendizagem, como passo inicial para uma ampla discussão sobre a avaliação educacional no âmbito das escolas.

Os professores, teoricamente, gastam, ou deveriam gastar, a maior parte de seu tempo no planejamento, no preparo de aulas e na transmissão de conhecimentos substantivos, ainda que esses sejam, muitas vezes, obsoletos e inteiramente superados. A escola por sua vez, como infra-estrutura de apoio para o ensino-aprendizagem, perde-se em tarefas administrativas, entre as quais o registro da contabilidade decorrente de uma avaliação realizada de forma bastante limitada. Diante do exposto acima, questiona-se: onde se situa, nesse contexto institucional, a avaliação que identificaria problemas e ajudaria estudantes a superar suas próprias dificuldades e isso seria desejável para alunos, pais, professores e a própria escola?

A avaliação em nossas escolas públicas, privadas, confessionais ou laicas, boas ou más, não importando suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de

aquisição de conhecimentos, seria desejável para que os estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado no sentido da realização de objetivos claros e sequenciados. No entanto, essa avaliação aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. Os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que os estudantes encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata nos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem. As aulas não constituem um ambiente estimulador e o trabalho dos estudantes é colocado em função de uma nota ou de um conceito. Não se discutem erros substantivos, não se reformulam experiências, com a aquisição de novas aprendizagens. O mesmo ocorre em relação às provas, que são corrigidas, mas não analisadas e discutidas em classe para que todos se aproveitem das experiências comuns. É importante ressaltar, que ensinar e aprender devem ser um processo interativo aluno/professor, e que a avaliação formativa, mesmo quando conduzida de maneira informal, é um elemento decisivo para a aprendizagem.

A proposta de avaliação continuada (formativa), que acompanha o trabalho de ensino, existe há anos. Apesar de sua existência como proposta, não foi desenvolvida uma tecnologia própria para que o professor pudesse realizar o trabalho de orientação da criança.

A partir da construção de instrumentos de medida da inteligência no início do século, passou-se a acreditar que os resultados do desempenho escolar deveriam apresentar uma distribuição mais homogênea, com maior concentração dos mesmos em torno da média e poucos casos nos extremos da curva gaussiniana. Essa idéia acabou por integrar avaliação em geral e a orientar muitos dos praticantes da avaliação. Nada mais calamitoso poderia ter acontecido na área educacional, com profundas repercussões no campo da avaliação, porque muitos educadores de grande prestígio passaram a fazer representação gráfica de uma função matemática, julgando-a representativa de um ensino eficiente.

Tudo isso ocorreu para consolidar uma certa mentalidade, que subsiste nos dias de hoje e determina que a avaliação na escola seja somativa, baseada no desempenho do grupo, preocupada com medidas de tendência central e, especialmente, com variância do grupo (estatística de dispersão). A expectativa, nessa Filosofia de avaliação, é de que as questões resultem discriminativas, que separem diferentes níveis de desempenho. Ao

final, como coroamento de todo o trabalho, os resultados apresentariam alta fidedignidade.

Os nossos professores desenvolveram relativa habilidade na elaboração de questões de provas para avaliação somativa. A capacidade de elaborar boas questões não significa, entretanto, que o seu agrupamento venha a construir instrumentos que, no seu todo, sejam de boa qualidade. A teoria geral das medidas educacionais, mesmo em seu modelo clássico, baseado em normas, continua a ser ignorada. As provas, nas escolas brasileiras, são bimestrais, têm portanto, um caráter episódico e visam à obtenção de elementos que nada informam quanto ao rendimento escolar. Não se pode dizer, desse modo que exista um sistema estruturado de avaliação em nossas escolas. Os eventos se sucedem de uma forma tal que os resultados das avaliações não se prestam a uma tomada de ações saneadoras das deficiências ocorridas ao longo do processo.

As práticas de avaliação são variáveis, em função das escolas e dos próprios professores: não existem em número suficiente, pesquisas que, baseadas em observação e análise dessas práticas, permitam um julgamento valorativo dessas avaliações. O rendimento escolar dos alunos é supostamente avaliado. Essas práticas não permitem que os principais interessados, alunos e pais, tenham confiança nas informações sobre o desempenho escolar. Uma avaliação formativa (avaliação em processo) devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino, conforme ocorre em outros países conscientes da relevância desse problema para a qualidade da educação.

O insucesso de um número expressivo de alunos, em diferentes momentos de suas vidas, especialmente nas séries iniciais e na quinta série, é fato público e notório. Ainda que se possam arrolar, como habitualmente ocorre, possíveis justificativas sociais, econômicas, biológicas e inclusive, familiares para o fenômeno, quase nunca o fracasso escolar é atribuído ao professor e a sua avaliação. O fracasso ignora que exista um inter-relacionamento do que a criança já domina, da sua atitude face à aprendizagem e da natureza do ensino, e que a falta de qualquer uma dessas dimensões compromete o processo de aprendizagem. Quase nunca há uma preocupação maior com as características de entrada, a serem diagnosticadas por uma avaliação, que procurará determinar o nível necessário para ingresso em uma nova situação de aprendizagem, sem o qual se desenvolverão atitudes negativas que fatalmente conduzirão a

desmotivação e ao insucesso escolar.

Há necessidade de mudança em nossas prioridades e tradições educacionais, especialmente em relação às práticas da avaliação, cujas características nem sempre são defensáveis, haja vista a tendência generalizada de promover a competitividade e a comparabilidade entre alunos, suas classes e seus professores. Isso, certamente, não será fácil, pois o pequeno mundo da escola tende a ser conservador, para garantia de sua sobrevivência. Concretamente, então, o que fazer? Não se pode simplesmente renegar as contribuições da psicometria, cuja teoria e prática contribuíram para o devassamento dos vários caminhos da medida e da avaliação educacional. A visão psicossométrica preocupa-se em contrastar e estabelecer diferenças, no entanto, agora, no momento educacional vivido por todos, pais, alunos, e educadores, é preciso reconhecer que um novo posicionamento se impõe de forma precípua, o conhecimento do aluno a partir dele mesmo e restrito a ele próprio, um novo tipo de conhecimento, portanto, que não vise apenas a estabelecer como as crianças se diferenciam entre si. O que importa é o seu conhecimento, e não a possível significância ou não significância das diferenças entre grupos de alunos. Serão muitas dessas diferenças objetivamente relevantes para o professor em suas atividades de aula? Seriam por outro lado, relevantes essas diferenças para os responsáveis pela definição de políticas públicas educacionais? Algumas talvez o sejam, mas não todas.

O importante não é saber que um aluno obteve nota 4 (quatro) em nossa escala decimal, ou está no percentil 75, ou se situa no escore z etc. Tudo isso, tem muito de ficcional (uma ficção, é bem verdade, baseada em argumentos estatísticos), e não informa as capacidades de cada aluno, ma apenas como se situa em relação aos seus companheiros de grupo. Agora é o momento de olhar e cuidar de cada aluno ou cada estudante, pois somente assim a avaliação em sala de aula adquire sentido.

Ainda que tudo isso tenha importância em nossa sociedade, porque o uso indevido desses elementos pode levar ao fracasso, à repetência, sem contribuir para a melhoria de um futuro rendimento escolar, esse suposto material tecnológico pode ser de natureza explosiva em mãos de pessoas cuja candura não lhes permita avaliar o valor relativo de muitas técnicas usadas no dia-a-dia da avaliação educacional. Reiterando que a análise das diferenças entre indivíduos nem sempre é desejável ou oportuna, o que se propõe, na realidade, não é a sua eliminação pura e simples nas

práticas educacionais, mas uma avaliação que gere conhecimentos sobre o aluno avaliado, sem necessidade de situá-lo em um contexto comparativo que pouco diz sobre o seu rendimento.

Quando se considera o instrumento usado para avaliação do rendimento escolar, observa-se que a tendência geral revela o uso de provas do tipo clássico em qualquer situação e para avaliar diferentes tipos de conhecimentos e capacidades. É preciso considerar que, entre a avaliação e o aluno, interpõe-se algo que pode não ser suficientemente adequado ou tecnicamente perfeito para verificar os conhecimentos ou capacidades sob investigação, levando desse modo, o investigador a julgamentos distorcidos e mesmo errôneos. Vê-se, por conseguinte, que a escola, hoje, precisa alterar seus procedimentos, usando uma pluralidade de recursos para promover a avaliação da aprendizagem, que não pode ficar restrita ao uso exclusivo de provas de papel e lápis, com perguntas e respostas informacionais.

Discutiu-se, até agora, como as coisas são no processo de avaliação na escola. É importante que se explicita como essas coisas devem ser para que a avaliação do rendimento escolar possa cumprir suas finalidades no processo de ensino. É necessário estabelecer algumas prioridades:

- a avaliação do rendimento escolar refere-se, especificamente, ao desempenho do aluno em relação a ele próprio, não faz sentido, para que ele mesmo se conheça melhor, sem compará-lo com outro aluno.
- a avaliação do rendimento escolar é vista à determinação da competência do aluno em determinada área escolar, deve-se evitar que essa avaliação, acabe incidindo sobre construtos psicológicos – caso específico de provas que supostamente mediriam inteligência, criatividade etc..., o que realmente nunca ocorre por inadequação do material utilizado.
- a avaliação do rendimento escolar não precisa ocorrer necessariamente, sob condições controladas dia e hora marcados, ritual de apresentação das questões, etc., como acontece nos chamados testes padronizados. As situações não estruturadas permitem obter informações suficientemente capazes de caracterizar o grau de competência do aluno, subentendida ao processo instrucional.
- e ainda, a avaliação do rendimento escolar em sala de aula, deve ter um sentido

eminentemente construtivo, auxiliando o aluno a apresentar o máximo de sua competência por intermédio de um processo interativo aluno/professor, sem criar uma rotulação do tipo superdotado/subdotado e inteligente/não – inteligente, que reflete na verdade, uma tendência repressiva/punitiva bastante freqüente em avaliação e leva a dicotomia do tipo sucesso/fracasso, aprovado/reprovado. Essas dicotomias, apesar de intrinsecamente falsas, têm imensas repercussões sociais e desfiguram a verdadeira função da avaliação na escola, ajudar o aluno por intermédio de um processo interativo aluno/professor ao longo do período de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO E CURRÍCULUM

2.1. As Novas Bases do Currículo no Brasil - A Lei de Diretrizes e Bases

O currículo oficial é norteado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, constituindo um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo.

As proposições expressas pela política educacional responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organiza a fim de garantir que respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.

Entretanto, se esses Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalizador das ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como formação inicial e continuada de professores, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a

disponibilidade de materiais didáticos.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Ainda consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio de base nacional comum.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do Mundo Físico Natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. Quanto ao ensino religioso, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do encontro com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Nacional de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

A discussão proposta foi entendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC, nos Estados da Federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento

didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade de modo a construir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.

Assim a avaliação é considerada como elemento favorecedor de melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. È assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação, portanto, diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

2.2. Uma Nova Cultura de Avaliação

A Lei de Diretrizes e Bases é de âmbito nacional, foi homologada em 20 de dezembro de 1996 com o nº 9394/96, revogando a Lei nº 5692/71.

Como toda Lei tem carência para implantação, a mesma teve início de implantação em 1998, incluindo a carga horária e dias letivos em alguns Estados. Em outros só a partir de 1999.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/06 propõe avanços na nova estrutura, deixando porém, na autonomia dos sistemas Estaduais e Municipais e das Escolas, a mudança proposta no desenvolvimento do currículo e na avaliação, respeitando o desenvolvimento de cada aluno.

A LDB, portanto, consagra o princípio da avaliação como “parte central da educação nacional”.

À medida que as escolas públicas e particulares adequam seus sistemas de ensino aos ditames da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgem várias inquietações e dúvidas dos educadores, principalmente no que se refere à avaliação. O fato, sem dúvida, é que se a nova LDB causa inquietação em relação a avaliação devido ao seu caráter de acompanhamento contínuo, deve ser porque tais pressupostos nunca foram compreendidos ou seguidos pela grande maioria dos professores desde a antiga lei. E no nosso entender, esse é o ponto que precisa ser salientado.

Para melhor entendimento do texto, transcrevo abaixo os artigos da LDB nº 9394/96 aos quais estarei me referindo.

“Artigo 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

“Artigo 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros

critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º - A escola poderá reclassificar os aluno, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no Exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

Portanto, o artigo 23 e seu parágrafo 1º permitem à escola encontrar seu caminho, criar sua identidade, estimulando-a na representação de uma proposta pedagógica diferenciada das demais, até mesmo das de seu próprio bairro.

Podendo assim, ser abolido o regime seriado, trabalhando-se com objetivos a alcançar, com etapas e metas a vencer.

À escola é dado o direito, também, de usar diferentes formas de organização de turmas, de aproveitar as experiências dos alunos, mesmo daqueles alunos que não possuem, por motivos os mais diversos, o “histórico escolar”.

“ Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I . . .

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a)por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b)por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c)independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV . . .

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;

b) possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para caso de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus segmentos”.

O inciso II, do artigo 24, indica as três formas que podem ser adotadas para a organização das turmas: as duas primeiras, tradicionais, trata-se dos alunos promovidos de uma série para outra na própria escola, e a dos aceitos por via de transferência, oriundos de outros estabelecimentos de ensino. A terceira, inovadora, permite aproveitar experiência e conhecimentos trazidos pelos alunos, mesmo que não tenham a certificação formal, valorizando a avaliação que caberá à escola fazer.

O inciso III, trata-se da possibilidade de flexibilização da promoção nos estabelecimentos que adotam a promoção regular por série. Em outras palavras, o aluno pode ser promovido por disciplina, desde que não prejudique a sequência do currículo.

O inciso V, trata-se da verificação do rendimento escolar:

- avaliação contínua, cumulativa e a construção do conhecimento do educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo. Cada hipótese construída pelo aluno estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada e ou complementada a partir de suas experiências de vida, do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais adquiridas, dentro e fora da escola. Esse é o motivo, porque o processo avaliativo não pode se dar por etapas, mas continuamente.

- aceleração de estudos – os alunos que apresentarem defasagem idade/série/ciclo, serão enturmados nas salas de aceleração. Nessas turmas, o professor deverá planejar atividades diversificadas, possibilitando, assim, o seu avanço o mais rápido possível, para que ele componha à turma na qual deveria estar enturmado, caso não houvesse a defasagem escolaridade série/ciclo.

Essa enturmação poderá ocorrer a qualquer momento, desde que o educando supere suas dificuldades acumuladas e esteja em condições de acompanhar a etapa/série correspondente à sua idade.

Quando a defasagem do aluno abranger mais de um ciclo, poderá ocorrer seu avanço da turma de aceleração de um ciclo/séries para a turma de aceleração do outro ciclo ou série, agilizando a escolaridade.

- avanço nos cursos e nas séries – prevê a possibilidade de avanço mediante a verificação do aprendizado. Esta possibilidade foi regulamentada na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, estabelecendo alguns critérios:
- ter idade igual ou inferior à etapa ou série que frequenta;
- apresentar um domínio dos referenciais curriculares da etapa ou série seguinte;
- inscrever-se mediante um processo para ser submetido a uma avaliação elaborada por uma comissão instituída pela Secretaria de Educação com a finalidade de conduzir o processo de avanço.
- o aluno avançará apenas em uma etapa ou série na qual está matriculado e cursando;
- o aluno continuará frequentando a mesma etapa ou série até que seja concluído o processo de avanço e obtenha sucesso, podendo então, frequentar a etapa ou série seguinte a qual avançou.
- aproveitamento de estudos em escolas regulares ou não, sendo que o conhecimento do aluno poderá ser avaliado e aproveitado, assim como cursos independentes dentro de uma mesma área.
- recuperação de estudos.- o processo de recuperação deve ser considerado para todo aluno que apresentar dificuldades na aprendizagem, devendo ser assessorado pelo mesmo ou outro professor preferencialmente fora do horário

normal de aula, o que é denominado de recuperação paralela.

O que muda da Lei anterior é que permite à escola fazer a avaliação das experiências e conhecimentos dos alunos a fim de matriculá-los na série ou grupo adequado, quando eles não possuem a documentação formal, embora a questão ainda careça de regulamentação por parte dos sistemas de ensino.

A LDB destaca o compromisso com o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio, e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 normatiza o conhecimento de todo cidadão:

“Art. 32- “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistemas de ensino.

§ 3º- O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º - O ensino fundamental regular será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art.87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir desta lei.

I- Matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente.

II- § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

a partir dos seis anos, no ensino fundamental”l.

A novidade vem no § 1º do artigo 32, facultando aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Embora não esteja explicitado, vê-se que a intenção do legislador ao permitir essa organização, é facilitar o fluxo do aluno, nessa etapa obrigatória da escolarização, na tentativa de diminuir os índices de repetência.

O § 2º, do artigo 32, permite a progressão continuada no regime seriado do ensino fundamental. É óbvio que isso se aplica às escolas que usam o sistema de promoção anual, por série, e que são a maioria no sistema educacional brasileiro. E o que vem a ser “progressão continuada” nada mais, nada menos, que a polêmica progressão automática.

Por certo, a medida visa diminuir a taxa de reprovação escolar no 1º grau. A medida pode ser eficaz, se na avaliação continuada, a recuperação de estudos for bem aplicada, dando à criança um atendimento constante e personalizado, visando o seu sucesso na aprendizagem, o que em suma, deve ser o objetivo maior da escola. Isso, na prática, não é tão simples, devido às precárias condições de funcionamento de grande parte das escolas brasileiras.

O §3º, do mesmo artigo, se reporta ao estabelecido no artigo 210, §2º da Constituição Brasileira, ou seja, a obrigatoriedade de o ensino fundamental ser ministrado em Língua Portuguesa, porém, assegurando-se às comunidades indígenas o

direito de usarem, em suas escolas, suas línguas maternas, bem como “processos próprios de aprendizagem”, o que é uma novidade em relação à legislação anterior.

À medida que as escolas públicas e particulares tentam adequar seus sistemas de ensino nos ditames da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, surgem várias inquietações e dúvidas dos professores, principalmente no que se refere à avaliação.

Sem dúvida, o fato é que tais pressupostos nunca foram compreendidos ou seguidos em seu teor pela maioria das escolas.

A mais de três décadas educadores-pesquisadores constataam o resultado de suas coletas de dados, mas só os avaliadores podem tornar realidade através de sua prática, com o desenvolvimento de suas reflexões. Nesse sentido, insistindo que não existe avaliação sem ação a não ser por exercício de nominalismo. Também há realizações de estudos e pesquisas sobre o significado da manutenção da concepção avaliativa .

Os questionamentos são feitos por todos incluindo os próprios professores. O que fazem em nome da avaliação? O que fazer para melhorar? Como acompanhar a evolução da aprendizagem?

Sendo assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases inovou, enquanto proposta da prática avaliativa, porém essa prática só se efetivará, se houver investimento na formação continuada dos professores, com espaço para estudo, leituras, discussões, pois a LDB por si só não transformará e nem inovará nossa prática secular de avaliação tradicional classificatória seletiva e eliminatória.

Desde a década de 70, os teóricos em avaliação criticam os processos classificatórios, que visam à obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos do significado de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante. A nomenclatura “avaliação formativa” derivada da teoria de Michael Scriven, introduzida, no Brasil, já nos anos 70, trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo através de etapas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados. Há também “recuperação preventiva”, nomenclatura derivada da teoria de Stufflebeam, que significa a retomada parcial e gradativa das dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, prevenindo as dificuldades mais sérias, e complementada por uma recuperação final, terapêutica, das dificuldades que

ainda permanecem

Para além desses teóricos, ao longo das últimas décadas, houve uma significativa evolução da teoria em avaliação, também no Brasil, com uma gradativa crítica ao seu caráter tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se principalmente, alertar sobre o seu intrínseco significado ativo, ou seja, de tomada de decisão. Caráter ativo, no sentido de conceber a avaliação, enquanto ação- reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dados pelo avaliador, pressupondo objetividade e não envolvimento e sem encaminhamentos ou sugestões de melhorias sobre o objetivo da avaliação.

Popham, (1977), alerta para o sentido dinâmico da avaliação, ao afirmar que cabe aos pesquisadores descobrir o mundo (coletar dados, constatar resultados), mas cabe aos avaliadores torná-lo melhor. No Brasil, Luckesi, nos anos 80, bem como outros teóricos desenvolve seus estudos nesse sentido, oferecendo uma importante contribuição à reflexão sobre o sentido da avaliação. Diz ainda que não existe avaliação sem ação, a não ser por exercício de nominalismo: avaliar é ver, julgar e agir, num ciclo ininterrupto.

Pergunta-se, então, o que introduz de novo a LDB em termos de avaliação? Por certo é a atual exigência que a lei impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de efetivarem um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades, devido aos índices assustadores de desistência e reprovação e denúncias de decisões arbitrárias e ilógicas na avaliação de estudantes em todos os níveis. Ainda que vários teóricos alertem nas últimas décadas sobre o caráter do acompanhamento contínuo da avaliação do desempenho dos alunos, tal concepção permanece ainda inédita em muitas instituições. Não há efetividade no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-as, refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas.

Assim a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduz

alguns princípios que não são dela, são da própria Constituição e da própria história da educação brasileira .

Tudo o que o Poder Federal puder repassar para os outros, esta lei de certo modo o incentiva. Da União para os Estados, dos Estados para os Municípios, dos Municípios para os estabelecimentos e unidades escolares, e de unidades escolares para os docentes.

Portanto, é uma lei extremamente flexível, mas há um ponto nesta flexibilidade a que precisamos prestar muita atenção, porque temos hoje uma lei que pelo menos na letra está nos liberando das amarras burocrático-cartoriais. Entretanto, esta lei por mais paradoxal, que possa parecer, é a lei que colocou sob regime democrático uma tal soma de poderes na mão da União. Onde está a soma de poderes e que paradoxo é esse, que faz numa lei coexistirem ao mesmo tempo a extrema flexibilidade e uma concentração inaudita de poderes na mão da União? A União quase nada controla. Um pouco do ensino superior sim. Porém, é pela avaliação do rendimento escolar nos três níveis que a União concentra uma soma inaudita de poderes na mão. Mas onde mais essa avaliação se situa? É a avaliação de quê? É a avaliação do rendimento escolar? E qual é o instrumento pelo qual avaliamos estudantes? É o currículo? Portanto, a União detém uma soma de poderes fantástica através de uma articulação entre currículo e avaliação, pela mediação do estatuto financeiro que não está na LDB. Está na regulamentação (Lei 9424/96) da Ementa Constitucional 14 e que modificou artigos da constituição federal no âmbito do financiamento da educação.

Na avaliação do sistema de ensino pelo rendimento escolar dos estudantes o sustentáculo é certamente a questão do currículo.

Enfim, é uma lei que por ser muito flexível, dá margem a várias leituras, e que vai depender muito da maturidade dos educadores críticos, competentes, responsáveis, em ocuparem imediatamente os espaços possíveis. Isso porque, quem quiser entrar numa dimensão progressista na LDB, se não for competente, participante e maduro do ponto de vista político, certamente estará contribuindo para que interpretações conservadoras ocupem esse espaço.

É necessário que os educadores estejam atentos às conquistas possíveis da lei para todos os segmentos da sociedade. Principalmente para a classe trabalhadora, com o direito de todos à escola pública, o direito ao acesso e permanência na escola, o direito à

educação fundamental regular para jovens e adultos, ainda mais com o dever do Estado para com a educação infantil e a educação especial.

Essas são também conquistas para as classes médias, às quais podem ser acrescentadas outras: a flexibilidade não apenas por séries, mas por critério de idade, ou outros; a possibilidade de reclassificar o aluno após avaliação da escola, a possibilidade de aceleração de estudos, a ênfase em cursos noturnos de qualidade, o aumento de dias letivos (200), favorecendo a aprendizagem, a retirada do limite de 7 a 14 anos de idade para a matrícula no ensino fundamental obrigatório, a gratuidade de ensino em todos os níveis, a concepção de educação básica englobando a formação desde a educação infantil até o ensino médio, uma nova concepção de acesso ao ensino superior, não se limitando ao vestibular.

Esses pontos, são apenas alguns exemplos que mostram como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode contribuir para a luta dos educadores por uma educação cada vez mais democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira é a lei que cobra principalmente, a formação integral do aluno e um processo permanente de avaliação.

Hoje a nossa Lei de Diretrizes e Bases permite às escolas serem diferentes, cada uma de acordo com a sua própria filosofia, com as questões que são próprias da sua clientela, de seu contexto, e conduz os professores a participar de forma diferente, a se sentirem donos de seu Projeto Político Pedagógico. É uma nova caminhada da Educação Nacional na busca de qualidade, de autonomia e de uma formação verdadeira de cidadãos, adequados ao terceiro milênio e ao século XXI .

A avaliação está presente em todos os artigos da Lei de Diretrizes e Bases e os vocábulos, avaliar e avaliação aparecem 23 (vinte e três) vezes numa lei que tem 92 (noventa e dois) artigos. Avaliar é uma das coisas mais difíceis hoje na educação brasileira, porque a única forma de avaliar que entendemos nas escolas é aquela autoritária e unilateral do professor sobre o aluno. O professor não se inclui no processo de avaliação, ele não se responsabiliza pelos resultados. E agora nós estamos sendo forçados a encarar a avaliação como decorrência da prática pedagógica e ter uma postura diferente para perceber que ela é uma fase necessária para a escola, professores e toda a equipe pedagógica, e principalmente para o Projeto Político Pedagógico.

Na Lei de Diretrizes e Bases há todo um trabalho de avaliação desde a educação

básica até a educação superior. Ela traça claramente quais são os perfís de alunos e quais são as responsabilidades, aquilo que a escola tem de fazer para formar um cidadão de acordo com o momento econômico, político social e filosófico que o mundo vive, que leve em conta as questões dos avanços tecnológicos, das mudanças na economia, Na lei está claramente determinado que as escolas deverão devolver à sociedade, ao cabo da educação básica, jovens que dominem todas as formas contemporâneas de linguagem, dominem Filosofia e Sociologia e uma forma de comunicação mais própria. O que se quer com isso tudo é que tenhamos jovens capazes de elaborar um projeto pessoal de vida, capazes de se ajustarem às mudanças, pessoas flexíveis e dotadas de conhecimentos e capazes de usá-los, jovens que dominem as formas modernas de produção, que falem dois idiomas, que se ajustem às mudanças, que sejam seguros.

A escola não se separa do aluno. A mudança que ocorre na escola é relativa a professores e a profissionais envolvidos com a educação, pois essa mudança depende de transformações internas, de encarar a escola e o seu processo de ensino-aprendizagem de modo diferente. Isso não quer dizer que não estávamos numa caminhada para chegar a isso. Eu posso afirmar com tranqüilidade e com uma certa preocupação que nós, professores e técnicos, ainda estamos muito preocupados com que o aluno estude para ser avaliado no final do bimestre, que ele estude para fazer provas e para passar no final do ano. E muitas vezes esse ritual não se traduz naquilo que o chamamos de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases propõe justamente deslocar esse eixo, fazer o aluno aprender porque ele precisa disso para o exercício da sua cidadania, precisa daqueles conhecimentos para elaborar seu projeto pessoal, para se posicionar enquanto cidadão e como pessoa mais feliz.

Essa aprendizagem implica também que o professor dê uma aula diferente. Essas transformações dependem de uma sala de aula operatória, diferente, onde não há apenas o aluno sentado, com o professor passando o conteúdo para ele de forma passiva. Esta aula diferente, da participação, da interação do aluno com aquilo que acontece na sala de aula. E não é isso o que vemos ainda. Nós devíamos estar mudando a nossa prática não por causa da avaliação, mas porque deveríamos estar convictos de que a nossa prática precisa mudar, precisa ser mais eficiente.

O que está acontecendo agora é que, com os resultados da avaliação institucional, as escolas estão se movendo. E esse movimento não deixa de ser positivo.

Mas ele é um movimento no sentido inverso, porque precisamos mexer na nossa prática. A escola, ao dar apenas aulas expositivas, priva o jovem de interagir, que é uma das formas mais patentes de aprendizagem. Não temos sequer competência para mostrar o quanto o conhecimento lógico-matemático e o físico natural está presente em nosso cotidiano.

A Lei de Diretrizes e Bases tem que dar condições para que as escolas alcancem as competências e as habilidades. A marca desse projeto da educação é a flexibilidade para a escola elaborar seu projeto pedagógico e a estrutura do seu currículo. E essa liberdade se traduz em imensa responsabilidade, porque eu só posso ter autonomia se eu tiver competência. As exigências delimitadas na lei são poucas, tais como 800 horas para cada ano de 200 dias letivos, as disciplinas comuns que compõem a base nacional. No mais, a escola pode ser estruturada como quiser. A lei também atribui à União a responsabilidade de avaliar as escolas. Então o governo institui as avaliações para verificar se o Projeto Político-Pedagógico da escola está cumprindo aquilo que está na lei.

O aspecto mais perigoso da avaliação é a indiferença diante de resultados. É a neutralidade que os profissionais se atribuem. É como me encastelar na minha pseudocompetência e não perceber que sou responsável pelos resultados. Seria preciso que nossos professores e especialistas passassem por um momento de reflexão, de mudança de postura.

A Lei de Diretrizes e Bases fala dos professores, quando diz da gestão escolar que é outro eixo que nos força, enquanto profissionais a nos apossarmos do Projeto Político-Pedagógico da escola. Se eu busco participar da elaboração, da sua execução, eu me aposso desse projeto, identifico-me com ele, responsabilizo-me pelos resultados dele. Trata-se de trabalhar para que a escola tenha um projeto no qual você se inclua como responsável por todas as fases do trabalho.

Eu considero esse exercício da gestão escolar muito mais uma conquista nossa, do que das escolas. Em alguns estados brasileiros os Projetos Políticos-Pedagógicos e os regimentos já são aprovados pela comunidade escolar.

O professor se acostumou a avaliar na unilateralidade própria e autoritária, analisando o desempenho do aluno e não se incluindo nos resultados.

A mudança de postura é uma caminhada nossa. Não podemos nos enclausurar

nessa postura autoritária de nos excluirmos para estudar e fazer uma leitura diferenciada. Nossa cultura ainda é muito autoritária, é não querer abrir mão do poder de dar nota. Se o professor adotasse técnicas mais operatórias, não para ele, mas para o aluno em qualquer nível, ele deteria muito mais fontes de informações sobre como está sendo sua caminhada até o ponto estabelecido como ideal. E isso possibilitaria a este mesmo professor meios de interferir nos processos de aprendizagem, passando a dispensar a prova como único meio de avaliar o desempenho do aluno e o seu próprio desempenho.

O “Provão” é uma avaliação institucionalizada pela União, tendo como objetivo acompanhar o desenvolvimento do ensino brasileiro. O Provão tem muito mérito também, as escolas estão sendo obrigadas a se desencastelar e a se mexer para ter um Projeto Político-Pedagógico diferente e avaliar, não ficar indiferente. Este processo das escolas serem avaliadas para comprovarem o seu bom ou mau desempenho, pode não ser a maior mudança que já houve na educação brasileira, porém uma das maiores e mais positiva. Eu não faço nenhuma apologia do governo, mas enquanto educadora reconheço os méritos e percebo aí uma grande caminhada.. Porém o que está mais longe é a constituição das competências e das habilidades básicas.

Em análise sobre o que aporta a LDB em relação a avaliação, podemos dizer que, objetiva colocar em prática o desenvolvimento de uma avaliação democrática e participativa. Como já citamos o artigo 24, inciso V., neles estão contidos as recomendações da lei. Podemos observar como elas podem ser planejadas a partir daquelas perguntas básicas. Mas como colocar em prática essas recomendações? É importante que o professor organize seu trabalho tendo sempre em vista o Projeto Político-Pedagógico, o plano diretor e o Regimento da Escola.

As práticas avaliativas, na maioria das escolas, não se realizam segundo um modelo teórico explícito ou propostas pedagógicas claramente delineadas e as instituições de ensino condicionam os professores a uma multiplicidade de normas e determinações de avaliação, enfrentando também construções pessoais diferentes do instituído.

Dessa forma, nada mais natural que essa problemática alcance o seu ponto de ebulição, nestes dois últimos anos, com a inserção, no panorama educacional, da nova Lei de Diretrizes e Bases, que contribuiu, dentro desse contexto, para reforçar a

O “Provão” é uma avaliação institucionalizada pela União, tendo como objetivo acompanhar o desenvolvimento do ensino brasileiro.

discussão sobre alguns alicerces da prática avaliativa tradicional. Os aspectos mais polêmicos decorrentes da lei, constitui-se:

- Na ênfase às oportunidades de promoção do aluno na escola, expressa na sugestão de regimes não seriados, ciclos, programas de aceleração e outros;
- Na prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na análise do desempenho escolar;
- Na obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo.

A partir das orientações da LDB, um grande número de escolas revelam a incompreensão e o distanciamento de uma prática avaliativa contínua e qualitativa. Na verdade, estamos distantes de perseguir, em nossas escolas, as tendências teóricas contemporâneas em avaliação principalmente no ensino fundamental, à semelhança de países que há muito entendem tal concepção de avaliação do desempenho escolar como uma condição essencial no resguardo do direito à criança ao ensino fundamental.

Nada mais natural que se perceba a inquietude dos educadores frente a essa tendência contemporânea da avaliação. Primeiro porque nega a tradicional dicotomia educação e avaliação. Segundo uma nova concepção de avaliação aponta para o compromisso do professor e da escola com tais resultados: o fracasso dos alunos passa a ser interpretado como o fracasso do professor e/ou da instituição de ensino.

Do ponto de vista da intervenção pedagógica, o tradicional confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos já não se apresentam como necessários apenas para compreender ou explicar o seu grau de aprendizagem, mas fundamentalmente para subsidiar o professor ou a escola quanto a intervenções pedagógicas subsequentes e/ou tomadas de decisão quanto ao replanejamento. O que passa a exigir do avaliador domínio teórico de sua área de docência e conhecimento do aluno em termos de realidade social e possibilidades cognitivas.

Portanto, o que a Lei de Diretrizes e Bases nos apresenta como novo, são essas oportunidades e flexibilidades citadas acima, que sem a formação continuada do professor se torna difícil. Assim também existe a outra contrapartida, pode ser oportunizado a formação continuada e faltar o comprometimento do profissional e isso, são pontos imprescindíveis para inovar um processo educativo

2.3 A superação das dificuldades

O grande desafio enfrentado pelo poder público na área educacional é garantir o atendimento democrático e de qualidade ao ensino fundamental, (1ª à 8ª) série.

Para tanto houve necessidade de reestruturar as políticas pedagógicas concebidas a partir dos pressupostos da pedagogia crítica, tendo como eixo:

- A universalização do atendimento escolar;
- Democratização do Sistema Educacional;
- Construção de uma escola pública, democrática, autônoma, descentralizada e participativa;
- Desenvolvimento de uma sociedade pluralista, responsável e crítica, capaz de gerar as condições para o pleno exercício da cidadania, no contexto da complexidade do mundo contemporâneo.

A universalização do atendimento escolar está assegurado no Plano Nacional de Educação onde define que no prazo de dez anos a partir da publicação da Lei 9394/96 as diretrizes educacionais serão cumpridas.

- Universalizar, em cinco anos e de modo progressivo, a observância das diretrizes e condições, para que possam assegurar que Municípios estabeleçam programas para adaptação das creches às diretrizes nacionais assim como elaborar sua definição de componentes educativos mínimos.
- Assegurar ainda, em todas as creches, que haja pelo menos um profissional com habilitação em nível de ensino médio para cada 20 crianças.
- Exigir em cinco anos, escolaridade mínima de Ensino Fundamental para o pessoal auxiliar de creches, estabelecendo programas de formação em serviço para os que não possuam a qualificação necessária.
- Universalizar o atendimento às crianças de seis anos em pré-escolas, de forma a preparar o sistema para, a partir do sexto ano de vigência do Plano, expandir o ensino fundamental de oito para nove séries, com início a partir dos seis anos, eliminando a repetência nessa idade e articulando os dois níveis de ensino.
- Garantir que, no prazo de dez anos, todas as pré-escolas sejam dirigidas por

especialistas com formação em nível superior.

- Universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e garantir a permanência de todas as crianças de 7 a 12 anos na escola, estabelecendo programas específicos para a superação dos déficits educacionais mais graves, localizados em regiões específicas do País, em zonas rurais e periferias urbanas.
- Diminuir em 5% ao ano a taxa de repetência e desistência escolar.
- Elevar em pelo menos 70% o número de concluintes do Ensino Fundamental.
- Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos Sistemas Municipais e Estaduais de Avaliação que venham a ser desenvolvidos.

A Democratização do Sistema Educacional tem como diretriz, descentralizar o Estado possibilitando, cada vez mais, a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições educacionais.

Articular democraticamente as diferentes esferas de poder (Federal, Estadual, Municipal), visando à necessária integração de seus planos de educação
Garantir autonomia político-pedagógica às instituições educacionais de educação básica e superior, assegurando-lhes condições materiais e financeiras adequadas e suficientes.

Articular democraticamente cada sistema de educação considerando as especificidades das unidades e as demandas educacionais da população.

A Democratização da Escola tem hoje um outro perfil, incorporando valores novos ligados a co-responsabilidade pela gestão em nível da comunidade e o estabelecimento de novas parcerias em nível da sociedade como um todo.

Esses novos valores ligados à questão da responsabilidade e a prestação de contas por parte da escola para com sua clientela também ampliaram as ações democráticas, antes apenas restritas às relações internas da unidade escolar.

A escola passa a ser entendida como único espaço capaz de operacionalizar os esforços financeiros e técnicos para promover melhor o ensino e ultrapassar as barreiras

da repetência e desistência que se mantém como principais obstáculos a uma universalização da educação básica com qualidade e cujos efeitos são desastrosos sob os pontos de vista humano e sócio-econômico.

A política educacional que se pretende, está em sintonia com esta nova forma de analisar os velhos problemas educacionais do país. Ela busca o fortalecimento da escola pública estabelecendo uma nova relação entre o Estado e Municípios, via Gestão Compartilhada.

Quanto a construção de uma escola pública, democrática, autônoma, descentralizada e participativa, as diferentes racionalidades políticas são discutidas como o principal fator responsável pelo êxito ou fracasso da descentralização quando se toma como critério de avaliação seus resultados em termos de melhoria da qualidade da equidade.

No entanto, na prática, a escola adota inúmeras estratégias para adaptar ou contornar os ordenamentos externos, seja em função da falta de condições mínimas para cumpri-los, seja pelas pressões, muitas vezes conflitantes, exercidas pelo meio social.

A valorização do fortalecimento e autonomia de unidades que executam as atividades-fins das organizações não é um fenômeno que ocorre apenas na educação. Insere-se num processo mais amplo pelo qual vem passando as sociedades modernas.

Nesse contexto mais amplo das mudanças que as novas tecnologias estão impondo às grandes organizações, a descentralização dos sistemas de ensino seria uma estratégia cujo objetivo final estaria na autonomia das escolas, reduzindo no mínimo indispensável os ordenamentos e controles centrais e homogêneos, e abrindo espaço para que diferentes identidades escolares construíssem seu próprio projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional.

Desde logo se impõe como requisito indispensável a maior autonomia das escolas a existência de um sistema externo de avaliação de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos de conteúdos básicos e comuns, para evitar a fragmentação, bem como criar mecanismos de responsabilidade e prestação de contas pelos resultados alcançados.

2.3.1 A Organização Escolar e Curriculum – Buscando Soluções

Entre os códigos de organização disciplinar está a arquitetura da escola, a distribuição dos espaços didáticos e administrativos, a diferenciação dos comportamentos dos segmentos entre si e entre um e outro. Dentre outras coisas típicas da escola está a organização de filas, não para disputar a ordem de chegada e de acesso, mas para anteciper a concentração e o silêncio.

A estrutura de pessoal está igualmente relacionada, ao volume da compreensão da sociedade.

Qualquer leigo sabe que, além dos alunos, existem professores, funcionários, diretores e, em muitas, mas não em todas, especialistas e pessoal de apoio. Para falar sobre o desempenho escolar, a mãe e o pai raramente procuram a professora, enquanto que para se falar da taxa de matrícula, procuram a direção. Porém, se a merenda fez mal à criança, não é a servente que responde, aliás, ela serve, não tem os mesmos canais de comunicação exterior até porque seu trabalho não é considerado fim entre as funções escolares. Quanto ao seu papel de legitimadora do conhecimento, é a escola que compete e isto é correto, evidentemente, atestar a aptidão para o exercício profissional, fornecer o diploma, o certificado de conclusão de estudos e de cursos, isto é credenciar para a vida intelectual, para essa função decodificadora da realidade. Então o que é que a escola não comunica ?

Para usar uma imagem, diria que o que vemos da escola é o retrato não o laboratório que o processa.

Isto é, que elementos são essenciais, como interagem, como se compõem, como podem ser manipulados, amalgamados para apresentarem a síntese que, em última instância, é o ente chamado escola. O que a escola não comunica é o seu currículo.

Através da grade curricular visível nos boletins, cadernos e livros, os leigos identificam ou imaginam identificar o currículo escolar.

O que escapa à sociedade são as relações que se estabelecem na formulação do currículo, ideológicas, filosóficas, epistemológicas, políticas.

O maior obstáculo, sem dúvida, é que essa compreensão depende da

possibilidade de entender a mais amplo da sociedade organização econômica e política. No entanto, a escola poderia, mesmo dentro de suas contradições e insuficiências, ser um pouco mais nítida se preocupasse mais com sua(s) linguagem(ns).

A linguagem é um instrumento de comunicação e, como tal, um instrumento de poder. A depender dos códigos, somente alguns grupos têm acesso a eles.

Um currículo pronto não permite a entrada da nossa clientela de periferia, que possui uma linguagem própria, conhecimentos de vida que nem sempre se adequam ao que a escola propõe.

A construção do conhecimento deve partir do que o aluno possui. São experiências que revelam um processo rico de formação humana onde, ao mesmo tempo em que as aprendizagens são construídas, alunos e professores vão se formando como sujeitos sociais, transformando a escola em vivências culturais.

A construção do currículo resgata o prazer para as atividades escolares, partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem, reconhecendo como se dá o processo de aprendizagem, permitindo a construção de conhecimentos novos e significativos, trabalhando com a imagem do aluno concreto, oriundo das classes populares.

A linguagem de cada aluno define-se em códigos.

“Los códigos son los elementos que dan forma pedagógica a los contenidos, los que, actuando sobre alumnos y profesores, acaban modelando, de alguna forma, la práctica.

Entendemos por código cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica y presentación de los currícula a alumnos y profesores.

Los códigos provienen de opciones políticas y sociales, (separación de la cultura intelectual de la manual) de concepciones epistemológicas (el valor de método científico en la práctica del aprendizaje de las ciencias o el de la “nueva historia” en la enseñanza), de principios psicológicos e pedagógicos (el sentido educativo de la experiencia por encima de los contenidos abstractos elaborados, la importancia del aprendizaje por descubrimiento, el valor expresivo del lenguaje, etc.) de principios organizativos (la ordenación de la enseñanza por ciclos o por cursos, etc.)

Portanto, no desenvolvimento do currículo deve haver as direções das tendências da educação, a fim de selecionar princípios e procedimentos para determinar a organização das experiências e atividades a serem desenvolvidas, organizando-as convenientemente, segundo os padrões de organização curricular previamente selecionados e determinando os princípios e procedimentos pelos quais as mudanças podem ser feitas, avaliadas e, mesmo mantidas. Pois, com um currículo suficientemente amplo para integrar um conjunto completo de experiências e atividades, tendo em vista o educando, a sociedade e a cultura, isto é, a realidade com suas tendências e valores, bem como a ampliação dos seus resultados, esforço de cooperação democrática de todo pessoal envolvido. Pensando ainda no trabalho administrativo coerente e no aperfeiçoamento contínuo destes trabalhadores, oportunizando-lhes, com instrumentos, técnicas, métodos, estratégias, recursos, filosofia, fins e valores. Finalmente, a organização curricular com a distribuição de tempo e espaço na escola.

Se atentarmos para as múltiplas definições de currículo existentes e para as diferentes abordagens metodológicas, podemos considerar por um lado, que o desenvolvimento das estratégias pode ser realizado para se proceder a avaliação de objetivos, isto é, para determinar até que ponto um instrumento é melhor que outro, ou de como um instrumento se desempenha com relação a critérios definidos para verificar os conteúdos específicos, habilidades adquiridas, objetivos alcançados e por outro lado para se proceder a avaliação de papéis, isto é, em que medida um instrumento poderá contribuir no processo de desempenho do professor, implicando, com isto, o melhoramento da qualidade da educação como um todo, então poderemos compreender bem toda a complexidade existente.

Para chegar ao núcleo essencial da vivência e da compreensão deve-se buscar e estabelecer suas prioridades que são os ingredientes dos processos fundamentais da construção do currículo, entendendo o porquê do currículo.

Stenhouse diz que : *El curriculum proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. (1980:11)*

Ou seja, o currículo é o ponto de partida do desenvolvimento do conhecimento, é a referência fundamental para a prática.

O currículo é um campo complexo, porque penetra nas crenças, valores sociais e principalmente no campo do conhecimento pela reflexão do contexto educativo, dos procedimentos e dos recursos que podem intervir no desenvolvimento da aprendizagem.

A fundamentação curricular nos auxiliará para esclarecer o porquê, como, quando, onde e com quem utilizaremos o currículo e o seu confronto com as leis para análise do seu propósito e efetivação nas escolas de Cuiabá/MT.

Nesta abordagem, feita de maneira ampla, não só em relação às formas de pensar, consideradas de maneira geral, como em relação ao pensamento de cada educador e pesquisador referenciado neste estudo, busca-se subsídios para interpretação de influências nas propostas legais de currículo.

O principal objetivo deste estudo é fundamentar a premissa de que é indispensável refletir sobre a prática educativa, pelo seu peculiar sentido humano e dimensão histórica.

Tendo em vista as considerações sobre a organização escolar e o curriculum urge enfatizar a necessidade de a escola e o professor, responsáveis pela transmissão de cultura, preocuparem com a organização do tempo que é a forma de determinação do tempo, tal como a conhecemos hoje, é resultante de um processo que se deu ao longo de séculos e está vinculada ao aumento de necessidades sociais específicas, quais sejam, a necessidade de coordenar e sincronizar o desenrolar das atividades humanas entre si, e destas com o desenrolar dos processos físicos externos aos homens. A noção de tempo, no entanto, carrega uma força que faz sentir-se de forma muito concreta, através das coerções temporais externas, decorrentes das estruturas e relações sociais e dos processos naturais, como o processo de envelhecer. Assim o tempo adquire a forma de uma autodisciplina que regula a relação do indivíduo com o meio social. A consciência que temos do tempo é de tal ordem que não o percebemos como uma construção histórica. Esse modo de o sentirmos e de nos relacionarmos com ele vincula-se ao nível de desenvolvimento das estruturas sociais nas quais nos inserimos. As sociedades urbanas industrializadas produziram formas de regulação temporal mais precisas, rigorosas e uniformes. E os dispositivos de medição do tempo acabaram por governar a vida, as relações e atividades sociais e individuais de tal modo que o tempo é percebido

como que constituído de um caráter autônomo, um constante movimento.

A escola insere-se nas transformações que configuram a modernidade e incorpora suas estruturas temporais. Seus tempos são ordenados de acordo com os ritmos do mundo moderno, com a sua forma de organização, de acordo com o paradigma da produtividade. São tempos que refletem a fragmentação, a rigidez e os ritmos próprios da divisão do trabalho e da administração burocrática e são determinados por marcadores temporais peculiares: sirenes, relógios, grades curriculares, calendários, horários, agendas, entradas, saídas etc. Esses tempos definem os contornos dos conhecimentos, das aprendizagens das seqüências curriculares, das séries, dos horários e dos calendários escolares. Mas a escola tem uma dinâmica que também produz outras cadências, peculiares aos múltiplos e diferenciados processos e relações que se desenvolvem no seu interior.

O tipo de organização escolar que se consolidou sob o paradigma, ao final do século XIX, “Organização Escolar em Série” tinha como finalidade racionalizar e padronizar o trabalho educativo, processo que ocorre no interior do movimento de racionalização do trabalho próprio às relações capitalistas que se estabeleciam naquele momento histórico. Uma de suas características mais fortes estava na delimitação e controle dos tempos escolares, o que se materializou nos horários de aula, organizados em função das disciplinas escolares e de sua seqüenciação ao longo dos dias das semanas, meses e anos. Esse tipo de organização do conhecimento, que facilitava o controle do trabalho docente, conjugava-se com outros recursos, como as sinetas, os relógios e campainhas, que passaram então a fazer parte do cotidiano escolar com finalidade de garantir o controle do tempo. Essa forma de organização do tempo escolar atravessou o século XX e foi reforçada pelos programas a serem cumpridos, pela divisão do tempo entre as matérias, pelos livros didáticos que organizam os conteúdos em fragmentos adaptados à hora-aula, semanas de provas definidas no calendário entre outros aspectos.

Esse ordenamento temporal escolar, fundamentado na lógica da eficácia produtiva, vincula-se a uma concepção de ensino, e a uma compreensão da escola como instituição destinada a preparar os alunos para a exigência do mercado. É a educação subordinada ao desenvolvimento econômico, e não ao desenvolvimento humano. Sua temporalidade está voltada para a uniformização de práticas e processos, para o

acúmulo de saberes, para a transmissão do conhecimento. E, nesse sentido, a organização do tempo aparece como um dos aspectos mais questionados da estrutura escolar instituída, à medida que não favorece os processos de aprendizagem, que se orientam por uma outra lógica temporal. A criança vive e aprende, no seu ciclo de formação e não na lógica dos programas escolares. A aprendizagem não acontece, por exemplo, com a regularidade prevista nas divisões de aulas, de matérias, de bimestres etc. Nem tampouco a construção de um conceito acontece num tempo de cinquenta minutos, ou através das seqüências de conteúdos ou de atividades fragmentadas em aulas repartidas ao longo dos dias, das semanas e meses.

A compreensão de que o tempo é um fator fundamental na realização das aprendizagens tem se ampliado com as pesquisas mais recentes sobre os processos humanos (na Antropologia, na Sociologia, nas Neurociências etc.). O desenvolvimento humano, que tem bases biológicas e culturais, é marcado por períodos variáveis, irregulares, cuja duração não coincide com a cronologia do nosso calendário, referencial de tempo usado para a organização da vida escolar. Isso significa que há uma inadequação entre os princípios que regem o tempo da escola e os processos de formação humana. Daí a necessidade de repensar a organização dos tempos escolares, tornando-os mais amplos e flexíveis e, sobretudo, mais formadores (Lima,2000).

Organização de tempos para a formação docente. Ao longo da última década, os movimentos de professores tiveram conquistas importantes no que diz respeito à profissionalização. Dentre essas conquistas, ainda restrita a algumas redes e sistemas de ensino, está a organização de tempos para a formação em serviço. A existência desses tempos é fundamental para o processo de desenvolvimento profissional do professor. Mas para que sejam revestidos do sentido de tempo de formação, eles devem ser apropriados pelo coletivo da escola e devem incorporar práticas de análise do trabalho desenvolvido, pesquisas, estudos e planejamentos entre outros.

A organização dos tempos da escola de acordo com os ciclos de desenvolvimento humano, é uma tarefa extremamente complexa, que envolve vários aspectos. A organização escolar em ciclos, é uma mudança fundamental, no entanto, é romper com o recorte temporal delineado pelo ano civil correspondente às séries, aos conteúdos definidos para cada série, criando ciclos de trinta meses, por exemplo. Isso permite à escola organizar o seu trabalho tendo como referência esse período de tempo

ampliado, correspondente a um determinado ciclo de formação. Outro aspecto fundamental no sentido de instituir os ciclos é considerar a idade de formação dos alunos (infância, adolescência e juventude etc.) como base de elementos para o professor organizar o seu trabalho, estabelecer suas intenções pedagógicas. Por exemplo, é preciso pensar como o lúdico e a fantasia na criança, podem ser trabalhados no desenvolvimento dos conceitos, temas e habilidades que devem ser construídos nesse tempo de formação. É fundamental não nos esquecermos que flexibilizar o tempo não significa não planejá-lo. Ao contrário, o planejamento é absolutamente necessário, mas é a formação do aluno e os objetivos da escola voltados para esse fim (e não os conteúdos disciplinares) que orientarão essas definições temporais.

A dimensão subjetiva da vivência do tempo não pode ser desconsiderada pela escola. Os alunos aprendem em ritmos diferenciados, por razões de ordem psíquica, cultural, social. A organização das atividades educativas deve possibilitar o respeito a esses ritmos, criando formas de conjugar recursos que contemplem as diferentes necessidades temporais dos alunos no seu processo de aprendizagem. Isso implica a organização diferenciada da sala de aula, da escola, a construção de espaços de aprendizagem individual e coletiva, e formação de grupos diversificados.

A redefinição dos tempos bimestrais que, na lógica seriada acabaram ganhando um caráter quase terminal, uma vez que se fecham em si mesmos, comportando um determinado montante de conteúdos de atividades, de provas a serem realizadas. Muitas escolas têm enfrentado tal questão elaborando registros para a secretaria semestralmente e realizando contatos permanentes com as famílias para discutirem os processos de desenvolvimento dos alunos. À medida que a participação das famílias no trabalho da escola se amplia e se intensifica, os registros de avaliação devem ser repensados, em termos de suas formas e periodicidade.

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto-regulação que possibilitam decidir como alocar o tempo.

Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que nos

levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo.

Delegar esse controle não quer dizer, de modo algum que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia.

Assim, é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões.

Outra questão relevante é o horário escolar, que deve obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo. A partir desse critério, e em função das opções do projeto educativo da escola, é que se poderá fazer a distribuição horária mais adequada.

A organização dos tempos e dos espaços da escola reflete a concepção pedagógica adotada pelo coletivo. Ela permite situar a escola em um espaço de trabalho mais rico, flexível e democrático, abrindo novas possibilidades pedagógicas e de interação, com o envolvimento de alunos, professores e da própria comunidade.

O tempo escolar foi sendo instituído progressivamente, à medida que a escola se expandiu para garantir a todas as crianças e jovens o direito de acesso a ela.

Nos ciclos ou séries iniciais, em que a formação da criança é mais global e os alunos têm contato com um único professor, ou no máximo dois ou três, foi mais fácil contornar os problemas da rigidez dos tempos escolares. Adotaram-se tempos diferenciados, mais flexíveis para cada atividade, visando à sua conclusão no período necessário.

Com a nova LDB, caminhamos na direção já reivindicada pelas escolas progressistas. Flexível, ela deixa à comunidade de cada escola a fixação dos tempos, de acordo com suas propostas pedagógicas. Também muito aberta, não estabelece número de aulas ou tempo de cada aula. Sua única determinação legal, no que se refere a tempo escolar, diz respeito ao número de dias letivos 200 e ao tempo de permanência do aluno na escola 800 horas por ano letivo.

Organização do Espaço – A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola.

Etimologicamente, “*espaço é a distância entre dois pontos ou o volume entre limites determinados*” Cunha(1982:17).

A escola ocupa um espaço e um lugar, um espaço projetado (adequado ou não) e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado, que vai sendo transformado nas relações estabelecidas. Essa transformação do espaço em lugar pode evidenciar a história dos grupos que o conformam. Por aqui se pode começar a refletir sobre a importância formadora do espaço escolar. Como ele está organizado? Quais são as suas unidades de funcionamento? Como ele vem sendo explorado, apropriado, ocupado, definido? Como ele está organizado internamente?

Em um movimento entre arquitetos, educadores e médicos, Fernando de Azevedo defendia um padrão de neocolonial para a arquitetura escolar. Essas edificações deveriam pautar-se em necessidades pedagógicas, estéticas e nacionalizantes. O ambiente deveria ser alegre e aprazível. Essas edificações incorporaram o ideário escolanovista.

Nos anos trinta, sob a influência de Anízio Teixeira e Almeida Júnior, desenhasse uma nova política das edificações escolares: prédios mais econômicos e simples, as escolas funcionais. Deveria ser uma arquitetura funcional, racional, com uso de material da região, e não uma arquitetura de fachadas. A escola deveria conter espaço para educação física, instalações médicas e dentárias, chuveiros e hortas. Os prédios deveriam ser ocupados em dois turnos.

Historicamente, a arquitetura evidenciou a valorização e a desvalorização do espaço escolar. A segunda metade do século XX, no Brasil, convive com a ampliação do número de escolas e do acesso a elas e, ao mesmo tempo, convive arquitetonicamente com a desvalorização da Escola Pública. Prédios de tijolinhos, construções precárias, geralmente com a quadra ao centro, e as salas de aula cercando o pátio, dificultando o trabalho pedagógico. O espaço escolar que vai sendo redefinido no caso das Escolas Públicas, atinge as periferias. Na distribuição interna, há um predomínio de salas de aula pequenas, com muitas carteiras, embora no final do século já se convivesse com laboratórios, salas de multimídia, bibliotecas, havendo em algumas escolas. Quanto à organização interna da escola, além da divisão do espaço que demonstra uma certa ordenação de como se compreende a aprendizagem, salas de aula e

demais dependências pedagógicas assim como administrativas. A noção de transmissão de conhecimento e uma visão de centralidade no professor justificam a ordenação de carteiras enfileiradas e a posição de destaque da mesa do professor em relação às carteiras de alunos. Segundo (Zabala ,1998) um dos pesquisadores do assunto na atualidade, além da concepção transmissora, uma outra orientação sustenta a ordenação das salas de aula nessa concepção: a necessidade de controle. A organização espacial da sala de aula está centrada no ensino transmissivo, sem articulação ensino-aprendizagem. Esse modelo burocrático de organização escolar vem sendo criticado na busca na busca de construção de formas de gestão participativas.

O espaço e sua organização também traduzem essa concepção. Tentemos entendê-lo nessa perspectiva macro de gestão e na definição pedagógica de como sua conformação traduz sua identidade.

A escola tem sido um espaço educativo por excelência. Sua organização deveria facilitar as aprendizagens. Sua localização já foi debatida em função disso, na busca de locais mais saudáveis, mais calmos, o que atualmente não pode ser conservado. A escola cada vez mais, vai sendo entendida como parte de uma sociedade. E isso se traduz também na sua localização. Como reflexo de condições históricas e de políticas, ela se traduz na arquitetura e nas condições materiais e de trabalho. Se as décadas de 60, 70 e 80 conviveram com a ampliação do número de escolas, a década de 90 já o faz com reformas apontando para a inserção das novas tecnologias e de espaços mais interativos.

Cabe-nos encaminhar, nesse caso, alguns tipos de raciocínio para entender os espaços formadores: o espaço escolar e o extra-escolar. Nos dois casos, há que se privilegiar a apropriação desses espaços pela comunidade. A escola precisa conhecer melhor quais são esses espaços , como eles podem ser melhor otimizados e definidos para que os alunos e educadores, junto com seus familiares, deles se apropriem. Para que eles sejam lugares com relação de identidade para os que deles compartilham.Será importante quebrar a rotina de salas de aula com carteiras enfileiradas, definir outras formas de agrupamento que traduzam uma opção alternativa dos trabalhos. Os espaços devem comportar momentos coletivos entre turmas, ou mesmo de toda a turma com seus professores, ou entre os professores.

É importante que o espaço seja formador para os professores, o que significa que eles devem ter uma sala de aula comum de reuniões para a formação em serviço. O

espaço do professor, para além da sala de aula, precisa ser definido na escola, para construir uma outra referência formadora desse sujeito.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto pela escola, é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da sala. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve constar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar.

Em consequência, o ambiente de aprendizagem passou a merecer atenção especial dos professores e de toda a escola. Fazer da sala de aula um local onde o currículo cria vida passou a ser tarefa do professor. Nesse sentido, a disposição dos alunos no espaço pode ser variada.

Mas que ambiente escolar ou de sala de aula pode facilitar a aprendizagem? A essa pergunta não há uma resposta única, uma vez que são muitas as possibilidades de se tornar a escola um espaço alegre e prazeroso. Alcançar esse objetivo requer que o espaço seja usado de forma variada e flexível.

Espaços flexíveis para comportar atividades diversificadas exigem salas de aula que sejam mais amplas e que comportem os cantinhos de armazenamento e exposição de materiais, mas a dimensão de muitas das escolas atuais não permite na sala a colocação de nada mais além das carteiras, com pequenas passagens entre elas. Sem dúvida, é preciso reconhecer que são maiores as dificuldades para se dinamizar o espaço escolar em salas de aula assim tão reduzidas, que ainda podem contar com excesso de alunos ou carteiras fixas.

2.3.2 Currículo frente aos Livros Textos

Das centenas de pesquisas feitas sobre o livro didático, a maioria se concentra, na análise do texto impresso. São poucos os estudos que dão ao trabalho de analisar o livro em uso nas salas de aula.

Os critérios mais relevantes para elogiar ou criticar livros referem-se essencialmente a:

- adequação entre o livro e o programa curricular – um assunto a ser debatido.
- A existência de exercícios variados, de preferência sob a forma complementar.
- A relevância para a vida do aluno.

O estudo ainda revela que os professores fazem sua escolha com base em critérios formais, não percebendo ou admitindo que a adoção ou rejeição de um livro tivessem sido influenciadas pelo comodismo, pela desinformação e, por vezes, por argumentos políticos ou considerações de preço tendo em vista os alunos mais pobres das turmas. As respostas ao item relativo à opinião dos entrevistados sobre os conteúdos trabalhados no livro, deixam claro que os professores se deixam influenciar por esses conteúdos, mesmo quando os textos se chocam frontalmente com suas idéias pessoais e convicções mais profundas.

Como se nota, os professores chegam a perceber a desvinculação da disciplina com a realidade objetiva, mas provavelmente pelo tipo de formação que receberam, não conseguem articular essas dificuldades diretamente com os conteúdos trabalhados. Tal fato tornou-se explícito à medida que os entrevistados não questionam esses conteúdos e tomaram como critérios de verdade as mensagens que transmitem os manuais, sendo esses quem, por assim dizer, comandam a prática didática.

A pesquisa revela que os professores fazem a indicação dos seus livros baseados em critérios bastantes heterogêneos (aspecto gráfico, envio gratuito do livro pela editora, seu relacionamento na lista da FAE - Fundação de Assistência ao Estudante, O denominador comum, no entanto, é sua exterioridade ao processo ensino-aprendizagem.

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir um processo de ensino-aprendizagem, mas como o modelo-padrão, o critério

último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e distanciada. Podemos constatar que, o uso do livro didático pelo professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos.

A dificuldade do professor de lidar com o texto literário em sala de aula e de ter uma noção adequada da literatura e de sua função social e pedagógica se evidencia pelas causas:

- Falta de atualização dos professores em relação aos novos autores da literatura infantil;
- A utilização de títulos iguais em séries diferentes, o que indica o desinteresse do mestre em relação a especificidade do grupo de alunos com quem trabalha.

A concepção que o professor tem da literatura, sua própria relação com ela e sua compreensão da leitura como simples recurso pedagógico em sala de aula constituem uma barreira para que o aluno aprenda a ter o prazer da leitura, a curiosidade pela literatura e o gosto pelo aprendizado através dos textos literários.

Os hábitos de não leitura do professor são repassados aos alunos. A desinformação do professor em relação a função social e pedagógica do texto literário pode ser responsável pelo insucesso da função central do educador: prepará-lo para a vida. Os meios (a leitura e a escrita) são transformados em fins, esquecendo-se o professor da razão e do sentido mais profundo do processo de alfabetização das crianças.

A desinformação do professor decorrente dos seus próprios hábitos, de não ler, ou, de ler pouco, são a nosso ver uma possível explicação para a dificuldade que têm os professores de avaliar e escolher seu livro didático criteriosamente, justificando mal sua escolha, ou não.

A maior parte dos estudos sobre a ideologia do livro didático revelou que os conteúdos dos livros estão desvinculados da realidade das crianças. Muitas vezes eles procuram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontram certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças, como é o caso das crianças carentes.

Pressupondo-se, contudo, que o livro chegue às mãos da criança matriculada em uma escola, interessa saber não somente o uso que o professor dele faz, mas também a maneira como a criança percebe e assimila os conteúdos bem ou mal veiculados pelos textos e pelo professor.

Portanto, o livro didático tem sido decretado, produzido, distribuído, criticado, sem que os autores dos decretos, dos livros, dos estudos científicos dessem atenção especial aos usuários do livro: o professor e o aluno.

Os estudos realizados entre professores para conhecer os motivos e critérios que os levam a adotar este ou aquele livro, deixaram claro que eles são ditados por aspectos externos ao processo pedagógico.

Os professores não fazem às suas escolhas ou críticas baseadas em argumentos próprios, elaborados com base em critérios decorrentes de sua experiência profissional e de seu conhecimento. Ao contrário, os professores passam a assumir os conteúdos dos livros didáticos, mesmo quando esses se chocam frontalmente com suas convicções mais íntimas. Para alguns professores, o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na sala de aula.

Os alunos, expostos a cartilha e livros didáticos pouco estimuladores, orientados por professores pouco motivados e sem hábito de leitura e escrita correm o risco de perder o gosto pela leitura, literatura, escrita e produção de textos, antes que tenham aprendido a compreender sua importância. Ao contrário do que em geral se afirma, os jovens declaram ter prazer com a leitura, conseguindo distrair-se enriquecer-se com ela. Muitos gostam de projetar em textos, refletindo sua vida. E isso, apesar dos livros didáticos e dos professores desestimuladores.

A pesquisa deixou claro que a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural.

Como tentamos mostrar nos tópicos anteriores, qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu instrumento, o livro didático, depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor.

O ponto nevrálgico do livro didático na escola, é portanto, o professor. Mas o problema não se resolve clamando unicamente por uma melhor formação do professor. Para que isso aconteça, é preciso que muita coisa se modifique, dentro e fora da escola, inclusive com profissionais de nível, capazes de ir além, da mera reprodução do sempre igual.

Para que o professor possa exercer na escola uma função ao mesmo tempo reprodutora e inovadora, não basta que tenha recebido uma boa formação profissional nos cursos de nível médio e superior. Torna-se necessário adicionalmente assegurar-lhe uma capacitação permanente, dando-lhes chances contínuas de renovação e atualização.

Como exemplo de síntese do que temos dito, vejamos alguns relatos de professores, selecionados em nossa pesquisa.

Quadro 03 Relatos de professores frente ao livro didático

| Relatos | O que o livro didático representa para você frente aos seus alunos? |
|----------------|---|
| 01 | “Para mim, o livro didático representa um instrumento, uma ferramenta para o meu campo de trabalho, porque posso utilizá-lo para organizar meu plano, meu planejamento, também é uma fonte de consulta, de esclarecimento, um campo aberto não só à informação, mas também a reflexão e sobretudo um meio para construir conhecimento.” |
| 02 | “Eu vejo o livro didático, como uma das armas no ensino-aprendizagem do aluno. Ficando claro que não só o livro didático traz conhecimento e sim ajuda, pois conhecimento é aquele que se cria, questiona no dia à dia.” |
| 03 | “Para mim o livro representa uma fonte de consulta e de esclarecimento da matéria, abre-se espaço não só para a informação, mas também para que eu possa refletir.” |

| | |
|----|---|
| 04 | “O livro didático representa para mim, um dos instrumentos de suporte para a realização do ensino-aprendizagem. Serve para ajudar a organizar também como roteiro, para desenvolver meu trabalho educacional.” |
| 05 | “Para mim, o livro didático nas escolas, não deve ser adotado como um conhecimento pronto e acabado, mas como fonte de consulta. Os livros na maioria das vezes, não visa a realidade do aluno, o professor tem que estar atento e adaptá-lo às mudanças e transformações necessárias.” |
| 06 | “ O livro didático para mim representa uma grande importância, porque é ele que fornece e contribui o embasamento nas minhas pesquisas. Como professora na sala de aula, procuro trabalhar com os alunos na mesma condição., propiciando a eles uma maneira de conhecer o meio onde vive, a valorização da sua cultura e comparando-as com outras através das informações trazidas pelos livros didáticos.” |
| 07 | “Para mim é um apoio, que serve para enriquecer a aula, desde que seja bem escolhido. O mais importante é que esteja de acordo com a realidade do aluno, pois é um material necessário.” |

Fonte: Professores das Escolas Municipais de Cuiabá

2.4 A Formação dos Professores : Mudança e Cultura de Avaliação

Para pensar num sistema educacional que promova uma prática pedagógica divergente das tendências atuais, é preciso, segundo uma visão holística, repensar a gênese do projeto pedagógico e sua análise sob os ângulos do desenvolvimento organizacional, que abrange além da capacitação do docente, a missão, visão, valores da instituição e sugestões para a sua implementação.

No entanto, a partir do momento em que começamos a conceber uma escola de prática diferenciada com a maior isenção e menor espírito de autodefesa, somos capazes de antever, diria até que com certa precisão, que o desequilíbrio existente entre a cronologia biopsicossociológica e o tempo das realizações, na esfera profissional, está com seus dias contados.

É claro que o reconhecimento do descompasso não tem o poder de diminuir a inquietação gerada no corpo diretivo, docentes, discentes e comunidade, e sim, a esperança se infiltrar quando nos damos conta disso, porque o futuro pertence àqueles que o estão construindo hoje.

Portanto, ao iniciarmos a caminhada da escola que temos hoje para a escola que queremos, faz-se necessário um plano de ação mais abrangente que nos norteie e oriente.

Sem dúvida, um bom começo para a mudança seria a capacitação do pessoal docente, com uma ação estratégica e processual capaz de criar um Programa de Formação Permanente do Educador.

Sua implementação nas instituições de ensino deve partir do pressuposto de que todo educador precisa ser um pesquisador de sua prática pedagógica imediata e ir até as raízes do conhecimento, construindo uma fundamentação teórica de qualidade. Só assim esse profissional estará sendo capacitado para sair do senso-comum e da sua realidade imediata, para se tornar um visionário da realidade social.

Na realidade da empresa adequada à sociedade atual, só as adaptações tecnológicas e organizacionais não conseguem mais responder aos desafios e vantagens da competitividade, capaz de projetar no mercado a escola moderna, está na qualidade

na produtividade e na inovação, enfim... nas pessoas.

Estamos na década das “pessoas” e das grandes transformações. As escolas, assim como todas as outras entidades e organizações, estão no mundo, fazem parte deste grande contexto global de mudanças.

Essa é a grande visão que desponta no cenário educacional, os professores precisam comandar as mudanças, em vez de serem levados por elas.

Quem sabe aonde chegar, pode contribuir mais com o resultado. A escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, que participe, que empreenda. Um professor “mais inteiro” e com mais consciência profissional.

O que fazer? Como conseguir que o educador da minha escola garanta essa vantagem competitiva?

Promovendo a conscientização de que ele não é simplesmente agente de mudanças, mas um agente nas mudanças, fazendo parte delas, não sendo apenas um catalizador do processo.

O desafio agora é outro. Ele precisa influenciar e ser influenciado pelo processo educativo. Isso exige uma reformulação na sua prática pedagógica e na concepção do ato de educar.

Se na filosofia emergente da educação, a ação de educar pode ser concebida como meio de desenvolvimento integral do aluno, o professor deverá ser o elemento estimulador das múltiplas linguagens e inteligências, percebendo o conhecimento de forma não-linear. Se visto como agente formador da consciência crítica no aluno, terá, antes de tudo, de se dar tratamento crítico diante dos conteúdos trabalhados.

Lembro ainda que, no ambiente da escola conservadora, o compromisso maior do professor era com o trabalho em si, com sua execução não com seu resultado. O professor tinha de estar ocupado cumprindo planos, não pensando sobre sua prática.

No momento em que a prática satisfaça as necessidades do cliente, é fundamental a reflexão da ação, o aperfeiçoamento e a inovação, fatores que geram a qualidade e conseqüentemente a competitividade., principal condição para a sobrevivência da Instituição.

Nesse novo contexto, a preocupação com a formação permanente do educador deve, em sua ação mais específica, conseguir que todo o grupo se comprometa com a qualidade de seu trabalho, com os objetivos da organização e com a satisfação dos

interesses dos alunos .

Cabe, portanto, à organização, estabelecer claramente quais os resultados esperados da função do docente e das diversas áreas ressaltando a sua importância para a escola. Além disso, terá de envolvê-los na formulação desses objetivos e nas formas de atingi-los.

A formulação de estratégias para essa capacitação é um grande desafio. A implementação de ações coerentes com as estratégias exige muita coragem. Propor a mudança, descortinar o norte organizacional e pedagógico, gerar no grupo a sua visão, o seu sonho, a sua forma de caminhar é mais que treinar ou capacitar, é conscientizar que a qualidade de que tanto falamos está situada na relação entre o homem e o mundo, ou seja, não está centrada no homem nem nos objetos, mas se apresenta como mediadora em todos os âmbitos da vida do homem e do educador, cobrando-lhe continuamente uma atitude de coerência e respeito em todos os seus atos de inter-relação com os outros homens e com o mundo.

Enfim, só poderemos esperar que o professor se disponha a projetar qualidade na sua obra, se primeiro o ajudarmos a entender as transformações que a qualidade pode proporcionar.

A qualidade do ensino e o sucesso da escola em formar cidadãos capazes de participar da vida sócio-econômica, política e cultural do país relaciona-se estreitamente à formação inicial e continuada do professor.

A melhoria na qualidade de formação requer a articulação entre instituições formadoras, no caso as Universidades, e a formação continuada nas redes de ensino, buscando instrumentalizar o professor para que possa ir construindo a capacidade de teorizar sobre sua prática, possuir clareza de suas concepções, tais como: projeto histórico, referenciais teóricos, princípios didático-metodológicos, construir uma sólida consistência conceitual, aprender a ensinar e indagar ao responder. Essas competências serão construídas nas reflexões, discussões, estudos e planejamentos em grupo.

A formação continuada do professor deve acontecer via programa de capacitação, realizada pela instituição de ensino e via projetos de capacitação elaborados e executados pelas próprias unidades escolares, os quais refletem às necessidades reais das escolas.

Em relação aos temas, serão trabalhados os considerados relevantes para a

melhoria da qualidade de ensino, assim como para a efetivação no novo contexto político-pedagógico.

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, todos os docentes do ensino fundamental devem concluir o curso universitário até 2006. A partir de tal vigência, a formação de professores emerge como questão a ser pensada e que não pode mais ser adiada. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia, bem como os cursos de licenciaturas, que raramente são alvo de atenções e projetos e que nunca ocupam lugar privilegiado nas políticas das universidades, especialmente das universidades públicas, deverão, urgentemente, ser reavaliados, de modo a atender não apenas a uma determinação legal, mas principalmente a uma necessidade, há muito reclamada.

Se termos com isso, em breve, de prover todos os professores de Ensino Fundamental de diploma de um curso universitário, e é muito bom, que o façamos rompendo com as concepções que ainda orientam tais cursos, repensar suas fragilidades curriculares, suas disciplinas e seus conteúdos, os intercâmbios entre conhecimentos e, acima de tudo que a formação de professores esteja sustentada no processo de investigação e pesquisa, processo esse que deve estar presente na formação do professor e do aluno, futuro professor.

Tendo como referência a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores, tanto do ensino fundamental, antes feita nos cursos de Magistério de II grau, quanto para o Ensino Médio, terão inevitavelmente, de passar pelas instituições de Ensino Superior e é nesse sentido que, mais uma vez, ressalta-se a responsabilidade e a urgência de os institutos de ensino superior viabilizarem tais mudanças a partir de novos parâmetros e olhares.

As mudanças imperiosas na formação de professores passarão por uma reformulação, exigindo novos modelos, e nesse sentido o ensino articulado à pesquisa torna-se ponto principal, uma vez que não seja mais possível pensar em formar profissionais da educação que sejam apenas transmissores ou repetidores de uma teoria. As novas exigências educacionais e políticas evidenciam o surgimento de um mercado de trabalho em que novas exigências são colocadas aos profissionais que, em breve, estarão atuando na área educacional. Há uma visível demanda de que as pessoas sejam inovadoras, criativas, questionadoras, observadoras e que busquem alternativas e soluções para as questões que se colocam cotidianamente para o ser humano. Sendo

assim, é vital o rompimento com um ensino que, com raras exceções, está calcado na concepção de um conhecimento que ocorre via transmissão e repetição.

Apesar das peculiaridades do ensino fundamental com a pesquisa, estaremos rompendo com a antiga falta de articulação entre a formação de professores e a realidade com a qual ela vai lidar, pois esta falta de articulação faz com que ele ou ela se sintam inseguro ou insegura quanto ao trabalho e incapaz de alterar as situações que se lhe apresentam no dia-a-dia. A escola formadora aos futuros professores e seus profissionais, formados nos mais diversos cursos, estruturarão seus trabalhos a partir de um ideal de escola, de criança, de adolescente que, certamente, não coincidirá com a criança, com o adolescente nem com a escola real que o professor irá encontrar.

Com um ensino vinculado à pesquisa, vislumbra-se a possibilidade de compreendermos a sala de aula e o espaço escolar em geral como um local permeado pelas mais diversas dimensões culturais, étnicas, religiosas, de classe e de gênero, bem como um espaço permeado pelas representações e imaginário social, sendo, portanto, um espaço em que as construções simbólicas, valores e crenças se fazem presentes e orientam as relações entre os sujeitos e, por isso, há necessidade de serem investigadas e empreendidas pelo professor.

Por certo que a vinculação entre ensino e pesquisa constitui ainda um dos grandes desafios à formação de professores e à prática cotidiana do professor do Ensino Fundamental principalmente das séries iniciais, bem como daqueles que atuam no Ensino Médio. Para entendermos tais desafios, talvez tenhamos de inicialmente, refletir a respeito do ensino e da prática pedagógica que ocorrem nas instituições de Ensino Superior e se esta prática tem valorizado e viabilizado a pesquisa para professores formadores dos futuros professores, e como isso vem ocorrendo na relação entre professor/aluno/ensino e pesquisa na sala de aula, dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Esses cursos, quase sempre, negam ou elementarizam a atividade de pesquisa e, conseqüentemente a possibilidade da articulação do ensino com a pesquisa. Eles ainda trazem a concepção de que o professor é a fonte primordial de informação e a disciplina que ministra basta a si própria. Ainda fica visível a idéia de que a pesquisa é algo que se encontra além da capacidade dos alunos da graduação e nesse sentido nem pensar em ensino e pesquisa para, principalmente, aqueles que atuarão no Ensino Fundamental,

que é, em última instância, para onde irá um grande contingente dos alunos que estamos formando. Para pensarmos no ensino atrelado à pesquisa, necessitamos, a princípio, de um olhar sobre o ato de ensinar. Um ensinar que seja fortalecido, com a pesquisa e que tenha os pressupostos metodológicos, a curiosidade, o questionamento, e o desejo de saber como pontos fundamentais que orientarão a prática pedagógica. Talvez tenhamos de nos reeducar, para que possamos compreender a impossibilidade de ensinar sem pesquisar. Essa impossibilidade é retratada por Demo (1991:14) ao afirmar que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar; Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista e explorador, privilegiado e acomodado.

Será que, a partir de nossas aulas, estamos mostrando a importância e o prazer que o ensino e a pesquisa trazem para a vida profissional acadêmica e pessoal? Ou se o faço, será que esta atividade não se restringe ao relato de resultados a que cheguei em minhas pesquisas, sem estimular os alunos a realizarem as suas próprias pesquisas, mesmo que, inicialmente, de forma simples?

O ato de pesquisar inicia-se no cotidiano da escola, no cotidiano da nossa sala de aula, quer sejamos professores do Ensino Fundamental, Médio ou Superior. A ausência dessa atitude investigativa de nossa própria prática tem feito com que inúmeras experiências bem-sucedidas venham se perdendo no tempo e impossibilitando que outros tenham acesso a esse conhecimento.

Para que nosso aluno, futuro professor se torne um pesquisador de sua prática, faz-se necessário que participe dessa experiência em sua formação. Por intermédio dessa experiência, ele poderá vir a compreender que pesquisa é uma atitude cotidiana, que não tem hora marcada nem local específico e que requer um estado de alerta, para que, assim, a realidade possa ser lida criticamente, de modo a inovar a prática docente.

A questão que se coloca não é a de formar um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa, pois só assim o professor poderá deixar de ser um “*expert*” em aulas, uma vez que a aula em que se ensina apenas a repetir e a copiar é completamente dispensável e inútil,

Para isso os cursos de formação de professores, por intermédio de seus professores, precisam demonstrar, cotidianamente, um atitude de pesquisador. Ou seja, o professor estará constantemente problematizando sua prática, fazendo perguntas ao

que, à primeira vista, pode parecer banal e natural. Será aquele que lê , aquele que tem um olhar de suspeição, isto é , aquele que não satisfaz com o aparente, que nunca deixa impensado o seu próprio pensamento. Aquele que tem uma atitude de rigor, não de rigidez, que é o contrário da criatividade e inventividade. Tem uma grande modéstia e humildade, características indispensáveis para se embrenhar no pormenor do objeto. Aquele também, que tem sensibilidade, atenção, ética, cuidado, acuidade na relação e interação, cotidiana, com os sujeitos e situações de pesquisa e ensino.

Se, por um lado, precisamos aprimorar essas atitudes, por outro, precisamos estar atentos às nossas atitudes que são contrárias à pesquisa. Frequentemente, julgamos e classificamos apressadamente nossos alunos no que diz respeito à aprendizagem, às interações, às atitudes, dentre outros aspectos presentes na escola, o que nos leva a formar determinados conceitos ou pré-conceitos, impossibilitando-nos de conhecer os fenômenos além de sua aparência. Tendemos ainda ao etnocentrismo, que acarreta pré-julgamentos de grupos e pessoas, a partir de esteriótipos impregnados em nossas concepções e comportamentos. Precisamos , portanto, se quisermos pensar na pesquisa como uma fonte investigativa de novos conhecimentos e transformações, livrar-nos de tais atitudes que nos levam a repetir as idéias, valores, sentimentos já cimentados em nossa cultura.

É imprescindível que o aluno perceba a importância e tenha espaço para perguntar sobre o que angustia, pois será a partir desse exercício que o futuro profissional encontrará mecanismos de atuação que lhe possibilitarão estar sempre colocando questões ao seu cotidiano pedagógico. Nesse sentido, torna-se inevitável repensar o ensino nos cursos superiores, o papel que a pesquisa ocupa nesses cursos e, principalmente, qual a relação que os professores desses cursos estabelecem com o ato de pesquisar.

A pesquisa deverá atuar como o elo que articularia todas as disciplinas que compõem os cursos de formação, mas como esse princípio ainda não faz parte de uma concepção de formação de professores, às vezes encontramos essa perspectiva, isoladamente, em algumas disciplinas. Sabemos não ser o ideal, mas talvez seja o início de um movimento que, posteriormente, poderá aglutinar os saberes emergentes das diversas áreas de conhecimento.

Nesse sentido, penso que a atividade de estágio, presente na formação de

professores, sob nomenclaturas diversas, mas principalmente sob a de Prática de Ensino, poderia transformar-se, inicialmente, em uma disciplina em que a experiência do ensino e da pesquisa pudesse ocorrer, buscando uma articulação com os demais saberes presentes na formação do futuro professor.

Entretanto, devido a um processo histórico que veio modificando, alterando o curso de formação de professores para as séries iniciais, esta formação foi distanciando-se cada vez mais da realidade do Ensino Fundamental., configurando os estágios como práticas burocráticas. Realidade equivalente pode ser constatada na formação de professores para o Ensino Médio. Dessa forma o conceito de Prática foi o de que na prática a teoria é outra. Ou seja, a teoria era desnecessária uma vez que não preparava para o enfrentamento da problemática posta pela realidade do ensino das séries iniciais..

O modelo vigente de estágio concorre, de modo geral, apenas com o objetivo de cumprir uma determinação formal e burocrática, possibilitando ao aluno a obtenção da carreira de professor, não ocorrendo assim, troca significativa entre alunos, professores e alunos estagiários, o que resulta em pouco crescimento acadêmico e profissional. No entanto, o estágio poderá transformar-se em uma experiência que beneficiaria por intermédio das discussões , análises, reflexões e propostas emergentes, a todos envolvidos nessa relação.

Esse modelo tradicional de estágio gera insatisfação, frustração e inquietação, tanto dos alunos quanto do professor, como também um certo mal-estar nos professores e nas escolas em que os alunos realizam seus estágios. Os alunos sentem-se frustrados por não poderem participar ativamente das atividades escolares, pois de modo geral, assentam-se na última carteira, observam, anotam e, em um determinado dia ministram uma aula, normalmente do conteúdo que o professor não gosta ou não domina. O professor sente-se constantemente vigiado pelo estagiário, que anota e faz um relatório final, mas que nem ousa mostrar ou discutir com o professor. A escola representada pela direção e pela equipe pedagógica, sente-se incomodada com o vaivém de pessoas estranhas ao ambiente escolar. Sendo assim, que contribuições esse modelo de estágio pode trazer para a formação do futuro professor?

Essas experiências, pouco frutíferas, com a atividade de estágio levaram-nos à elaboração de um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido em parceria com a escola onde o estágio seria realizado, e que objetivava a articulação entre o ensino, a prática e a

pesquisa. Denominamos de "Ação Integrada", pois além da articulação formação de professor e sua prática, podíamos acompanhar também o trabalho da escola em relação ao ensino-aprendizagem versus avaliação.

Esse modelo de ensino/estágio/pesquisa, em parceria com a escola, traz inovações com a entrada de estagiário em um espaço cultural até então desconhecido por ele. Esse alguém de fora daquela cultura escolar irá, certamente, ter um olhar de estranhamento para as práticas concebidas e praticadas, provocando com isso uma série de indagações que, inevitavelmente, fará com que o professor e demais agentes da escola, habituados a uma rotina e a um ritual, passem também pelo processo de estranhamento do familiar e passem a enxergar e a questionar práticas, rituais, normas, conteúdos até então vistos como naturais.

Para que ocorra essa possibilidade de ensino/estágio/pesquisa, faz-se necessária uma parceria entre instituição de ensino superior e as instituições do ensino onde os futuros professores exercerão suas atividades profissionais. Essa parceria implica um trabalho junto a todos os profissionais que atuam na escola, até mesmo para se constatar o desejo e a demanda da escola em relação `elaboração e à realização de uma pesquisa naquele espaço, pois esta só se realizará e trará algumas mudanças caso seja desejada por todos os envolvidos.

Essa experiência fundamentou-se na concepção de docência, assim como a formação de professores, não pode passar ao largo das possibilidades ligadas à investigação e à pesquisa, e isso só se concretizará por intermédio do contato direto com a escola, nas diversas dimensões que esta oferece. Além disso, essa parceria com a escola de Ensino Fundamental, fundamenta-se na concepção de que todo conhecimento produzido na academia será infrutífero se este não estiver respaldado na prática cotidiana dos professores. Ainda podemos afirmar que experiências desse tipo podem aguçar o desejo tanto do professor quanto do aluno de tornar-se um pesquisador de sua própria prática.

Nesse processo, não só os alunos vivenciam uma nova experiência, mas também o professor que está, a partir dela, construindo uma nova concepção de ensinar e de aprender. A essa experiência poderíamos chamar de metapesquisa, pois ao mesmo tempo que os alunos se encontram em um processo ativo de investigação, o professor, orientador desse processo, estará investigando a sua própria experiência de ensino

articulado à pesquisa, através de seus alunos, de sua sala de aula e das experiências destes.

Essa experiência levou-me a acreditar que essas iniciativas poderão trazer resultados tanto para a formação dos futuros professores como para alterações no cotidiano da escola e da sala de aula, no grau de ensino ao qual nos endereçamos. Esse tipo de inserção traz a possibilidade de um olhar mais amplo sobre o processo educativo e as demais dimensões da instituição, de modo que estes possam ser captados e analisados. Diferente, portanto, da restrita participação anterior do estagiário na escola.

As novas propostas de ensino articulado à pesquisa, nos cursos de formação de professores, geram inicialmente uma visível resistência por parte dos alunos, uma vez que estes estão habituados a pensar o conhecimento como algo pronto e acabado, e que sendo assim tudo deve ser estruturado pelo professor. Mas, se tivermos a persistência, tão necessária ao pesquisador, os alunos não só compreenderão a nova proposta, como valorizarão essa experiência. Eles se sentirão recompensados com o esforço que tiveram e começarão a perceber que são capazes de produzir conhecimentos.

A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 horas semanais, incluindo uma parte de horas-aulas e outra de horas-atividades.

As horas-atividade correspondem a um percentual de 20% (vinte por cento) do total da jornada de trabalho, sendo 16 horas semanais para o professor com jornada de 20 horas e 32 horas semanais para o professor com jornada de 40 horas semanais, considerando como horas-atividade aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta político-pedagógica de cada unidade escolar.

Considerando a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional torna-se um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional. é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico.

O desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise

histórica e a crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da realidade, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas.

O desafio é muito grande no que se refere à formação de professores para o ensino fundamental, considerando-se os índices assustadores de fracasso escolar e evasão nas escolas públicas decorrentes em grande parte, de tais práticas avaliativas secularmente instituídas. A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo na escola de 1º e 2º graus, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência.

Quero dizer que a “resistência” dos professores em termos de mudar a prática, dar-se conta do prejuízo causado aos estudantes, precisando ser analisada do ponto de vista das concepções construídas por eles ao longo de sua vida enquanto os estudantes vivem as influências teórica mal sucedidas. É preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos. Não será através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões com outros educadores.

Os conflitos existentes nas escolas e universidades, entre professores que pensam e atuam diferentemente em avaliação, é altamente positivo. Desse conflito, surgem muitos movimentos de transformação efetiva. E, portanto, é preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras e temores de desvelar sentimentos e concepções individuais, porque não há “culpados” no processo avaliativo, mas posturas diferenciadas que se constituíram no último século em decorrência de inúmeros fatores, desde as influências teóricas aos pressupostos políticos. O caminho, para compreender as “resistências”, é a discussão ampla e coletiva dos significados dessa prática.

Os estudos, sobre avaliação na universidade, sofrem, de fato, uma certa “paralisia” nas últimas décadas, decorrentes de um estranhamento geral dos

pesquisadores em relação a uma prática criticada como de controle e altamente tecnicista.

Souza (1994), examinando a produção de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, no período de 1980 a 1990, concluiu sobre a escassez de estudos referentes a não-socialização de resultados entre os poucos pesquisadores. Quanto à contribuição dessas pesquisas, refere-se ao fato de que as ações voltadas à formação de professores ou outros profissionais de educação caracterizam-se por serem esporádicas, não tendo um caráter de continuidade.

Na década de 90, observa-se a retomada das discussões sobre avaliação nos cursos de formação de professores, com a inclusão do tema como disciplina regular em algumas universidades. Amplia-se a literatura disponível em forma de artigos em revistas especializadas e livros sobre o tema específico. Entretanto, são ainda muito poucas as pesquisas desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado. Os reflexos da maior preocupação com esse tema, a partir dessa década, deverão ser sentidos pelas escolas nos próximos anos. A maioria dos professores que trabalha hoje, nas escolas e universidades, não apresenta ainda formação mais consistente nessa área.

As atenções de Gimeno (1988) voltam-se para a forte dimensão social e política dos processos avaliativos que podem obstaculizar a superação da sociedade autoritária, favorecendo, dentro da escola condutas incompatíveis com a democracia. As práticas avaliativas, em geral, não se realizam segundo um modelo teórico altamente estruturado, e as instituições de ensino condicionam os professores às suas concepções de avaliação, limitando construções pessoais diferenciadas do que foi. Essa consideração de Gimeno, nos leva a considerar a importância da formação teórica dos professores, para que saibam interpretar e lidar com as influências sofridas na universidade e nas escolas, no sentido de poder influenciar e contribuir para a transformação da prática atual.

Ou seja, uma postura reflexiva para adaptar procedimentos e lutar por inadequações parece depender essencialmente de dominar essa teoria.

Saul, A. (1988), analisou a evolução da teoria, na segunda metade do século, em direção a enfoques de julgamento de mérito dos programas educacionais, dimensões filosófica e antropológica da avaliação, de reflexão e tomada de decisão sobre

fenômenos educacionais.

A consciência da natureza política da avaliação e a compreensão da dimensão que essa política tem assumido na prática escolar deveriam ser ponto de partida para reconduzir a avaliação às suas reais funções.

Meu intenso envolvimento com professores de diferentes realidades, nos últimos anos, gerou uma grande insatisfação com esse processo nas escolas e a séria convicção sobre a necessidade de melhor preparação de professores nos cursos de formação que possibilitem o seu resignificado. A partir da análise de suas falhas e da observação de sua prática, percebo que a construção do conhecimento do professor sobre avaliação se dá no espaço de relações que ele estabelece com seus interlocutores, nascedouro também de seus mitos e representações. Ao longo de sua história de vida como educando e como educador, ele assimila concepções já postas sobre avaliação, formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas, sem espaços de reflexão crítica sobre elas.

Hargreaves,(2001) comenta sobre a formação do professor para adaptar às mudanças dizendo que exige enormes investimentos no desenvolvimento do profissional dos professores para que eles possam aprender a ensinar de maneira diferente, que satisfaça às necessidades da sociedade do conhecimento. Ao mesmo tempo, os professores e os alunos são também vítimas da economia do conhecimento. Uma vez que o investimento nos profissionais da educação pública é limitado, restringe o desenvolvimento profissional dos professores e padroniza o ensino e a aprendizagem em vez de aprofundá-los.

Conseqüentemente, o ensino tornou-se um a profissão paradoxal, em que se espera que os professores criem a sociedade do conhecimento, porém eles recebem cada vez menos apoio para isso. Este não é apenas um problema para os professores, mas também uma crise fundamental para os países que desejam ser bem sucedidos na economia do conhecimento.

O autor comenta ainda o problema da limitação do papel do professor que normalmente não tem outra função, exceção de alguns que se candidatam a uma coordenação ou a uma direção enquanto outros permanecem em sua sala de aula.

“...Passa-se muitos anos dentro de uma sala de aula, sem uma substancial

estimulação externa, reduz o comprometimento, a motivação e a eficácia. ...Para que as aulas sejam eficientes, as escolas precisam sê-lo também. Os professores constituem o elemento fundamental nas escolas. Eles precisam assumir a responsabilidade pela melhoria de toda a escola, ou ela não se qualificará.”Hargreaves.(2000:27)

Portanto, depende também do professor se qualificar, querer mudar, acompanhar a evolução do ensino, participando de cursos, não só dos que a escola ou a Secretaria Municipal de Educação oferece. As novas práticas são sempre referendadas por grandes teóricos que relatam suas experiências, e são calcadas nessa experiências que nós, professores, tentamos nossas mudanças e conseqüentemente adequamos à nossa realidade, porém como disse Hargreaves, necessitamos de apoio dos mantenedores das escolas públicas para que subsidiem parte desse progresso, estimulando e proporcionando a evolução dos tempos dos professores.

2.5. Conclusão

O princípio acerca do significado que hoje se atribui a estudos avaliativos, sejam em nível de avaliação externa das instituições de ensino, sejam em nível da avaliação do desempenho escolar, é que seu ponto de referência básico deve ser o benefício ao educando em termos sociais e culturais o que exige preparo teórico-metodológico do educador/avaliador e conhecimento do contexto social em que tais processos se desenvolvem.

A partir de tais pressupostos, delinea-se uma prática avaliativa exercida enquanto ação educativa permanentemente reflexiva (avaliação contínua) que se dá a partir da análise complementar (cumulativa) das informações sobre o desempenho do aluno. O benefício ao educando estaria na busca de alternativas pedagógicas para sua efetiva aprendizagem, minimizando obstáculos ao seu próprio ritmo evolutivo (ciclos, regimes não seriados, programas de aceleração de estudos). No mesmo sentido, desenvolver-se-iam, como consequência ao acompanhamento do processo e concomitantemente ao período letivo, ações educativas de retomada das dificuldades observadas no cotidiano escolar (estudos paralelos de recuperação).

Entretanto, se encarada apenas dessa forma a mudança de postura avaliativa parece tratar-se de uma questão prioritariamente metodológica e menos complexa. Mas os especialistas apontam um segundo princípio a ser perseguido em avaliação nos limites do contemporâneo: complexo por natureza, o sujeito aprendiz só pode ser apreendido na sua própria complexidade. Da mesma forma os fenômenos educacionais. O que exige do avaliador, para além do conhecimento e experiência, o resgate à ética e à sensibilidade no ato avaliativo como:

- Toda aprendizagem é uma construção que o aluno realiza para atribuir significado à informação nova que se lhe apresenta.
- O processo de aprendizagem realiza-se com a ajuda de outros - os professores – que atuam como mediadores. O papel do professor é o de prestar ajuda ao processo de elaboração que o aluno realiza.
- Se a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal, cada processo é distinto e, em consequência, a ajuda ao aluno se concretizariam de modo distinto para cada

um deles, segundo suas necessidades, as quais podem variar ao longo do processo.

- A ajuda não deve ser só diferente com relação a cada aluno específico, mas, também, com relação à natureza do conteúdo a aprender (conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, valores e normas) e dos objetivos educativos ou capacidades a desenvolver ao longo do processo.
- O objetivo da aprendizagem escolar e do ensino é possibilitar que o aluno aprenda a aprender por si só.
- A finalidade da aprendizagem escolar e do ensino é possibilitar ao aluno não apenas interpretar a realidade, mas nela intervir, seja para aceitá-la, seja para rejeitá-la, seja para transformá-la.

Esses princípios poderão concretizar-se e servir aos professores para definir seus planos de atuação específicos. Assim, por exemplo:

- organizar os grupos em classe, de modo a permitir um tratamento diversificado dos objetivos e dos conteúdos da programação, vinculando-os aos interesses, motivações e capacidades dos alunos;
- priorizar a seleção de atividades didáticas que favoreçam a observação, por parte do professor, do processo que o aluno realiza e a possibilidade de prestar uma ajuda diversificada;
- estabelecer uma seleção e seqüênciação de conteúdos em que seja possível aproveitar o que o entorno oferece, pois : Toda aprendizagem é uma construção que o aluno realiza para atribuir significado à informação nova que se lhe apresenta.
- estabelecer guias e planos de trabalho e estudo, e de auto-avaliação da aprendizagem, como meio para conseguir que o aluno controle seu próprio progresso, pois: A avaliação é um instrumento que o professor usa para se impor junto aos alunos, para forjar a disciplina e para exercer sua autoridade.

Como se pode depreender do exposto, a base das decisões metodológicas está fortemente vinculada à idéia de um professor como profissional reflexivo e à idéia de que o exercício dessa reflexão em uma escola se realiza por intermédio de um projeto pedagógico que se vai definindo no coletivo.

A avaliação, como já afirmei, para atingir sua finalidade educativa, tem que ser

coerente com os princípios psicopedagógicos e sociais como com as decisões metodológicas. O que infelizmente ainda se constata, na atualidade, é a avaliação ser um instrumento que o professor usa para se impor junto aos alunos, para forjar a disciplina e para exercer sua autoridade.

Em termos sociais, a avaliação também ocorre de maneira muito concreta, ao situar cada aluno em um determinado lugar em relação aos demais. Por sua vez, os alunos também se utilizam da avaliação para atribuir respeito aos seus companheiros e companheiras, construindo e afirmando, dessa maneira, sua própria imagem, e criando e reforçando determinadas expectativas.

Avaliar a aprendizagem de hábitos, atitudes e habilidades com o mesmo interesse que os conteúdos conceituais é uma decisão que só se pode assumir realmente se se concebe que a educação escolar deve ser integral. Em outras palavras, para se alcançar uma educação integral não basta ensinar conhecimentos, mas também atitudes de investigar, de debater, de respeitar posições divergentes, de organizar-se, de tomar decisões coletivamente; capacidade de estabelecer relações, de administrar seu tempo e seu espaço, de criticar e interferir na realidade de forma reflexiva e criativa, de adotar estratégias de resolução de problemas, de lutar por valores eleitos como norteadores das relações entre os homens na vida social e política, dentre outros. Assim concebida, a avaliação guarda coerência com a concepção de educação e de aprendizagem adotadas.

Muitos professores, com quem trabalhei nos últimos anos, revelaram a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos contínuos e qualitativos, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pelas escolas, da mesma forma como se percebe a sua dificuldade em alterar a prática pela falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe dêem segurança para agir de outra forma.

A partir desses comentários, percebo que a construção do conhecimento do professor sobre avaliação se dá no espaço de relações que ele estabelece com seus colegas e alunos, dessa forma, fica claro que não é possível analisar suas concepções e práticas isoladamente do seu contexto profissional, uma vez que todos os educadores sofrem influências decisivas nas instituições onde trabalham.

A transformação da prática avaliativa exige de todos (agências formadoras, órgãos oficiais de educação, escolas, professores e sociedade) a humildade de se reconhecerem “principiante” na questão de uma prática avaliativa mediadora e

promotora do desenvolvimento do educando. Humildade que gere uma integração efetiva de todos para enfrentar o mito da avaliação na escola brasileira.

CAPÍTULO III

3. TRABALHO DE CAMPO

3.1 Avaliação do alunado em Cuiabá/MT como objeto de estudo

Dando prosseguimento ao processo de investigação nas escolas municipais de Cuiabá, optei por um projeto de pesquisa que pudesse abarcar minhas experiências com as das escolas pesquisadas, e ao mesmo tempo, não provocasse um distanciamento das minhas atividades profissionais e do local de trabalho. Estava diante de um desafio a ser perseguido. Preocupa-me desde o início com as questões interiores do processo educacional, ou seja, aqueles que acontecem nas salas de aulas entre professores e alunos e como estes sujeitos absorvem os desmandos do sistema político-educacional.

Nesse sentido, o currículo escolar, na sua forma de concepção e execução ao delinear o trabalho docente, expressa a realidade educativa da escola confrontando com a legislação que está posta. Representa, portanto, o ponto de “partida” e de “chegada” no processo de investigação que proponho. Adotei então essa opção, a da avaliação, enquanto regulação e auto-regulação como eixo para a compreensão do processo educativo.

Enfim a perspectiva da pesquisa qualitativa com perfil etnográfico foi a que mais se aproximou dos contornos da investigação nessa primeira fase, para o que pretendo com a tese “Avaliação do Currículo no Ensino Fundamental” (1ª à 4ª série) no Brasil – Análise da Introdução do Conceito de Regulação na Avaliação do Ensino - Aprendizagem”

A realização desse trabalho partiu de um olhar reflexivo sobre a avaliação e registro escolar da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, onde o rendimento escolar dos alunos tem sido motivo de grande preocupação e se tornado um desafio para os educadores.

Estabelecendo um parâmetro entre a rede pública e a particular, nota-se que o

rendimento escolar quando insatisfatório na escola particular, leva a família a buscar recursos para amenizar as dificuldades dos alunos por meio de aulas de reforço, consultas a psicólogos, fonoaudiólogos e até realizam exames minuciosos para detectar se o aluno necessita de um tratamento específico. Tais condutas despertam nos alunos o sentimento de solidariedade, companheirismo, cooperação o que provavelmente aliado à atenção da família e da escola contribuem para provocar a auto-estima nos alunos, melhorando seu rendimento escolar.

Nas escolas públicas, os índices de repetência e evasão escolar são preocupantes. A reprovação no entanto não é o fator principal da desistência escolar. Os fatores que mais contribuem para a desistência escolar são, as condições sócio-econômicas das famílias de baixa renda, a falta de lazer pela própria condição social, a má alimentação e o nível de escolaridade dos pais que conduzem o aluno à falta de estímulo à aprendizagem e até abandonar a escola.

Como se pode notar, as dificuldades dos alunos são as mais variadas. A começar da relação dos alunos com os padrões de ensino definidos pela escola. O desrespeito para com os alunos, enquanto sujeitos no processo, promove a diminuição da auto-estima e conseqüentemente um rendimento escolar insatisfatório. Sabe-se que no âmbito da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, enquanto ensino seriado, há casos de repetência e casos de alunos reprovados por mais de uma vez, principalmente nos primeiros anos de ensino fundamental.

Nos ciclos (cujo período é de três anos em cada ciclo) o aluno é promovido automaticamente na 1ª e 2ª etapa, só podendo ser retido na 3ª etapa de cada ciclo, ou seja no final do ciclo. Esse processo denominado Progressão Simples não faz jus à situação, que está mais que complexa, uma vez que o educador deve ter o compromisso de levar o aluno à aprendizagem significativa, à construção de conceitos, elaborando seu próprio conhecimento. Para que isso aconteça, as aulas devem ser elaboradas a partir de uma situação do cotidiano da criança.

Nota-se também que os exemplos mostram que temos situações diferenciadas para cada tipo de cliente diferente, cujos caminhos levam ao eixo fundamental: a avaliação.

Pensando ainda avaliação como indicador de mudanças, observei que o conflito instalado sobre a elaboração dos relatórios de desempenhos dos alunos não é mera falta

de leitura, mas sim de conhecimento teórico-específico e vivencial sobre as fases do desenvolvimento humano e a compreensão sobre o que é avaliar? e Para que avaliar?

Está claro que essas indagações passam pela cabeça dos educadores, porém poucos conseguem formular algumas respostas.

Para interagir nessa discussão de forma mais segura, resolvi elaborar uma pesquisa “a posteriori” centrada nas informações coletadas junto às escolas da Rede Municipal de Educação de Cuiabá.

A Assessoria Pedagógica propôs reforçar e dinamizar os trabalhos junto às escolas. Assim tive a oportunidade de continuar a pesquisa em torno da avaliação nas escolas municipais que aqui denominarei como EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) “A” para Escolas da Regional Norte, “B” para Escolas da Regional Leste, “C” para Escola da Regional Oeste e “D” para Escolas da Regional Sul que atendem a 1º ciclo e 2º ciclo, envolvendo uma média de 150 professores e 4500 alunos aproximadamente.

Dentre tantas inovações em relação ao sistema seriado para o ciclado, é perceptível que algumas foram incorporadas com mais facilidades pelos educadores, como: o Planejamento com Tema Gerador, desde a pesquisa sócio-antropológica até a comunidade de investigação à elaboração de atividades voltadas para o contexto social do aluno; a realização de atividades que estimulem a criatividade e produtividade do aluno; a organização da culminância dos trabalhos em feira cultural; mostra de trabalhos, onde monta-se uma exposição. Os alunos preparam-se para explicar sobre um tema para as famílias sendo um dos pontos positivos é que a família está cada vez mais presente na escola, mais atenta às reuniões. A crítica negativa, também, vem diminuindo à medida que o diálogo dos pais com os professores e coordenadoras apontam situações, fatos que ocorrem no cotidiano do aluno, possibilitando conhecer o aluno e apontando sobre que estratégia a escola vai trabalhar com esse aluno, sob que olhar vai avaliá-lo.

Parece fácil, porém, das atividades à avaliação existem outras dimensões que envolvem o ato de avaliar e registrar, mais precisamente a elaboração dos relatórios. Essa dificuldade permeia o hábito sagrado, durante anos, de avaliação sobre provas, testes, notas em trabalhos, e até pontuação nos cadernos “organizados” (na lógica do professor) e para os alunos “bonzinhos” e comportados (como se isso fosse condição

facilitadora para a efetivação da aprendizagem).

As discussões que encaminharam para a organização da Política Educacional da Rede Pública Municipal de Cuiabá por Ciclos de Formação tiveram início em 1986, quando a Rede Municipal passou por uma reestruturação curricular, transcendendo o modelo tradicional, desvinculado da realidade do aluno. Na nova proposta, a escola passou a ter autonomia e o currículo foi amplamente discutido e elaborado com o envolvimento da comunidade interna e externa.

Um levantamento realizado em 1993 apontou que cerca de 40% das unidades escolares elaboravam um currículo com participação da equipe gestora. O diagnóstico levou à “reorganização curricular das Escolas da Rede Municipal de Cuiabá” através do convênio firmado entre Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Mato Grosso com uma nova estratégia. Promovendo assim debates e mobilizações nas unidades escolares com o objetivo de instrumentalizar a escola para uma ação democrática na construção de referências curriculares que atendessem a realidade do aluno numa perspectiva de melhoria do ensino, bem como a qualidade de vida do homem.

A mobilização nas escolas se deu no Fórum de debates intitulado “A escola toma a palavra” onde cada unidade foi consultada através comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários), oportunizando o momento de refletir e emitir opiniões sobre a escola que temos, a escola que queremos, o que a escola deveria ensinar, Esse debate culminou num diagnóstico sócioeconômico, considerando a realidade em que a escola estava inserida, como ponto de partida para a busca de referencial teórico significativo para o educando.

A questão da avaliação esteve implícita na preocupação de reestruturação curricular, já que os altos índices de reprovação indicaram que a escola já não respondia aos anseios dos educandos, ao mesmo tempo que instituía a cultura de repetência como mecanismo de organização da aprendizagem. “Não aprendeu, reprova, faz tudo de novo, quem sabe aprende”. Uma prática onde só o aluno é avaliado, onde o educador é o detentor do saber, ele ensina e tem o poder de disciplinar e aplicar a pena: “a reprovação”.

Paralelamente, muitas interrogações. O que fazer? Como estimular o aluno a aprendizagem? Mas será que a falha é do aluno? Qual a qualidade dos serviços

prestados? Essas questões deveriam preocupar toda a rede educacional assim:

“Em 1997, foi instituída uma comissão composta por Técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Representações das unidades escolares com o objetivo de pesquisar e estudar as propostas de outros estados e municípios que já trabalharam com os Ciclos de Formação. Após análise e discussão dessas propostas, essa comissão tinha como função elaborar a proposta sobre a reestruturação do tempo escolar às escolas da Rede Pública do Município de Cuiabá”. (Escola Sarã:14)

O Projeto Saranzal foi lançado para apreciação das comunidades internas e externas em fevereiro/98, e amplamente discutido durante todo o ano letivo. Este orientou a construção de um currículo fundamentado na Pedagogia Crítica, organizado por Temas Geradores, tendo como princípios a interdisciplinaridade, a globalização e a valorização da cultura que o aluno traz consigo, considerando-o como sujeito do processo.

“Neste sentido, todo processo gerou mudanças e reformulações no fazer pedagógico, tais como diminuição gradual do sistema tradicional de avaliação, a ruptura com conteúdos fragmentados ideologizados e a substituição por conteúdos práticos pautados em uma realidade social, cultural e política que emerge dos saberes que os educandos já possuem.”(Escola Sarã,15)

A escola organizada por um Ciclo de Formação propõe uma nova concepção de educação, num fazer pedagógico voltado para o atendimento ao aluno respaldado no respeito às diferenças e à individualidade.

Espera-se que mudando o fazer pedagógico, o fazer avaliativo também deverá ser mudado, pois é através do acompanhamento e dos ajustes, que se dá a regulação e conseqüentemente um ensino com mais qualidade.

3.2 O Marco da Investigação

Sem perder de vista, inclusive, as críticas que são feitas a este tipo de pesquisa, procurarei me situar nas características que vêm de encontro com as necessidades de investigação e a postura de pesquisadora que persigo.

Segundo Martins (199:51-58)

“As ciências humanas se fundamentam, num plano de pesquisa qualitativa, portanto uma análise daquilo que o homem é na sua natureza, mas, antes, porém, uma análise que se estende daquilo que o homem é, na sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo) para aquilo que habilita este mesmo homem a conhecer (ou buscar conhecer) o que a vida é, em que consiste a essência do trabalho e das leis, e de que forma ele se habilita ou se torna capaz de falar”.

“Na análise qualitativa, a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos.”

“Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, com a percepção da coisalidade etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa”.

Segundo Ezpeleta (1989:49)

“A elaboração teórica é não apenas condição prévia da pesquisa etnográfica, mas se constitui – dadas as características particulares da etnografia, num excelente método de unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica”.

“Os objetivos de estudo significativos para a pesquisa etnográfica são sempre processos sociais.”

Orlando Vals Borda propõe critérios metodológicos a serem considerados para qualquer pesquisa que envolva a participação. São eles:

- autenticidade e compromisso referindo ao papel do pesquisador;
- antidogmatismo – para fazer referência à inconveniência de aplicar com rigidez os princípios ideológicos que animam um pesquisador;
- devolução sistemática – organização e sistematização do pensamento, da história da cultura popular para partir de níveis de consciência e de nível popular;
- retorno aos intelectuais orgânicos – para assegurar a utilização e difusão dos resultados dessas práticas a um nível científico mais geral;
- ritmo reflexão – ação – para assegurar o movimento que vá da apreensão do particular para o geral, do simples para o complexo, do conhecimento para o desconhecido;
- ciência modesta e técnicas dialogais – para fazer referência ao uso de instrumentos simples, de fácil manipulação e compreensão, bem como uma efetiva incorporação do pesquisador ao conhecimento do própria realidade.

O referencial teórico-metodológico para a pesquisa na “Tese de Doutorado” não é restrito, e será posteriormente melhor explicitado. Com relação à metodologia propriamente dita, verifiquei em Guy Le Bortef (1985 p. 51. 81) a abordagem que mais se aproxima da opção da pesquisa e que tem viabilizado além dos objetivos evidenciados, anteriormente, os seguintes aspectos:

- a) Vivenciar a cotidianidade das escolas envolvidas na pesquisa;
- b) Conhecer e analisar de forma contextualizada a organização do novo sistema de avaliação implantado nas escolas em consonância com a Lei 9394/96;
- c) Contribuir com o processo ensino-aprendizagem de forma que a comunidade escolar se apropriem do conhecimento coletivamente elaborado no decorrer da pesquisa;
- d) Retornar com os dados coletados às escolas, para elaboração de projetos de estudos e planos de ação.

Alguns dos elementos que sustentam esse trabalho, principalmente na primeira fase, foram os relatos que ouvi de professores, tais como: dúvidas, sugestões e colocações feitas durante reuniões que realizamos ou participamos nas escolas, dentre

elas a “Avaliação da Escola Sarã” estabeleceram-se alguns critérios e buscou-se o registro por escola, dos avanços conquistados pelos professores e pelos alunos, as maiores dificuldades e as sugestões para mudanças.

Tomei a iniciativa de pesquisar e escrever sobre a avaliação como regulação e o registro dessas avaliações, por sentir que o assunto é um entrave no cotidiano escolar da Rede Municipal de Cuiabá, e ainda, e para que eu possa discutir, aprofundar e posteriormente contribuir com o trabalho pedagógico em consonância com a proposta de avaliação do educando na Escola Sarã.

Além das observações e das informações que coletei durante estes últimos anos de pesquisa, incluirei, neste trabalho, uma pesquisa que realizei em algumas escolas do grupo A, B, C e D no término do primeiro semestre do ano 2001 a qual está centrada nos eixos:

Quadro 04 – Eixos da Pesquisa nas Escolas do grupo A, B, C, D, 1º semestre 2001

- Qual é a sua concepção de avaliação? As respostas obtidas me permitem elaborar o Tema - “O corpo docente e a avaliação no cotidiano escola”;
- Como você avalia seus alunos? Com objetivo de aproximar o máximo possível da prática avaliativa no cotidiano escola;
- Quais dificuldades encontradas para avaliar a aprendizagem dos alunos? Essa questão foi elaborada visando identificar as dificuldades, com que tipo de problemas os professores ainda deparam diante das situações: ciclo, verificação da aprendizagem, elaboração de relatórios com parecer descritivo;
- Você acha que houve avanços no modo de avaliar? Quais? As respostas, conseqüentemente, apontaram um parâmetro entre os modelos seriado e ciclado e, o que se tem feito para alcançar os objetivos e construir os avanços.

Fonte: Professores do Grupo de Escolas A, B, C, D.

As informações foram coletadas a partir da fala dos professores nas escolas durante o atendimento de Assessoria Pedagógica, encontros e reuniões sobre: Avaliação da/na Escola Sarã; utilizando método dialético para abordagem.

Na realidade, quando iniciei o registro dos dados sobre avaliação, a preocupação era exclusivamente com atendimento pedagógico, como já relatei na apresentação do

tema avaliação. As divergências de opinião, as dúvidas e as dificuldades apresentadas pelos professores me chamaram a atenção, provocando o desejo de aprofundar as discussões em torno da temática e me permitindo fazer uso dos registros.

Para obtenção dos dados, recorri a duas técnicas: documentação direta através de coletas de dados organizados e incorporados ao trabalho, através de questionários respondidos pelos professores dos grupos A, B, C e D, que atuam na escola ciclada, e documentação indireta, através de pesquisa bibliográfica.

Com a técnica de catalogação de dados e questionários de pesquisa, observei após levantar os dados a necessidade de comparar as informações entre as escolas e os respectivos grupos de professores, montando um diagnóstico da avaliação no cotidiano escolar da Rede Municipal de Cuiabá, embora fosse por amostragem, uma vez que a pesquisa foi realizada em todas as escolas, mas apenas com uma parcela representativa de professores.

Com a pesquisa bibliográfica busquei embasamento teórico e analisar a avaliação na proposta da Escola Sarã, elaborada e desenvolvida pela Diretoria de Ensino e Pesquisa em parceria com as unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Cuiabá.

3.3. Metodologia do Trabalho

O processo de investigação foi caracterizado pela discussão do projeto de pesquisa, definição do quadro teórico e legal e pela delimitação da área a ser estudada.

Assim, em 1998, com o meu ingresso no curso de Doutorado, optei por não afastar-me do trabalho. O desafio era, então, consubstanciar o Projeto com um cunho de pesquisa, em virtude do rigor do curso, e para isso, novas buscas teóricas e metodológicas deveriam ser utilizadas em tempo hábil. Essas buscas foram intensas, angustiantes e por muitas vezes doloridas, porque tinha por princípios seguir uma postura de educadora “crítica” e também uma linha metodológica a qual o projeto já se delineava uma análise qualitativa, através de: dialogo (entrevista), criticidade, reflexão e investigação.

Nesse sentido, o aprofundamento teórico foi intenso na área de pesquisa, buscando aquela investigação que:

- não fosse apenas de coleta de dados, sem interferência na cotidianidade das escolas envolvidas;
- deveria seguir a linha teórica e legal da flexibilidade da avaliação e critica da realidade para poder mudá-la ;
- deveria levar em consideração a perspectiva de participação e diálogo, proposto pela metodologia da pesquisa qualitativa.

Na realização da pesquisa, de início, procedi a uma pequena revisão bibliográfica a fim de inteirar-me do assunto e delimitar o tema. Essa revisão deu origem à pesquisa que realizei com uma representação de professores da Rede Pública Municipal de Cuiabá das escolas das quatro regionais existentes, denominadas de A, B, C e D. Decidi por trabalhar inicialmente com todas as escolas por estar na equipe que coordena os trabalhos dos professores de apoio, que são os professores que atendem aos alunos das escolas cicladas e seriadas com dificuldades de aprendizagem, (ou que têm ritmo diferenciado, não sendo entendido pelo professor no momento de sua avaliação) . Desta forma tenho acesso ao rendimento do aluno, através de sua avaliação onde são selecionados os “bons” e os “fracos” de aprendizagens segundo os professores de sala de referência. Também neste grupo de trabalho, orientamos a todos os professores da

rede em cursos de capacitação por grupos de escolas de cada regional como alterar o processo avaliativo de notas para o relatório descritivo, com a perspectiva de uma avaliação reguladora.

Esse levantamento foi suporte para que as escolas se posicionassem. Realmente isso aconteceu, porém não durou muito tempo, onde a justificativa foi a de que o tempo era pouco para estudar e que ao final do ano se preparariam para o ano seguinte. Então quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá – Mato Grosso, resolveram que queriam a oportunidade de melhorar a qualidade de ensino, e que o carro chefe seria saber como avaliar para organizar o trabalho de ensinar para que os alunos aprendessem. Decidi por trabalhar nessas quatro escolas devido a um levantamento que efetuei nas Escolas da Rede Municipal onde foi realizada a investigação que buscava verificar quantas turmas das séries iniciais havia em cada escola, os turnos de funcionamento e a formação docente dos professores dessas turmas. Esse levantamento demonstrou que o número de turmas variava de escola para escola, de acordo, obviamente, com o tamanho e capacidade de cada uma. No que tange a habilitação docente, todos eram habilitados, inclusive alguns com curso de pós-graduação, em nível de especialização.

A seleção das escolas foi realizada tendo como primeiro critério: o querer fazer depois como que por coincidência a localização de uma era escola da área central da cidade e outra de periferia, que outrora já foi rural, situando-se hoje no limite do perímetro urbano com o rural. Noutras palavras, a meu ver, diante do quadro exposto acima não há grandes diferenças entre as escolas que compõem a Rede Municipal de Educação de Cuiabá- MT, no que se refere a critérios estabelecidos no levantamento acima, então optei por trabalhar com estas duas que escolas sendo uma de centro e outra de periferia, englobando, assim, os dois extremos do perímetro urbano, não porque uma seja melhor que a outra, mas porque, a princípio, o universo onde uma e outra estão inseridas difere em alguns aspectos.

A realização da pesquisa envolveu, basicamente, três momentos: *O da primeira fase* com todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, onde tentávamos discutir com as escolas que fizeram o termo de adesão para a organização no ciclo de formação. Esta organização implica diretamente em uma nova estrutura de trabalho pedagógico diferenciado, ou seja a mudança da prática no desenvolvimento do currículo assim

como na avaliação. Uma vez que ficou definido no projeto das escolas com “Ciclos de Formação” uma nova proposta de avaliação e registro. A avaliação das escolas com ciclo de formação, deve avaliar continuamente, acompanhando os alunos em seu desenvolvimento, portanto devendo registrar os avanços e dificuldades em um relatório descritivo. O primeiro passo foi o de abrir discussão com as escolas para amadurecerem com a mudança de organização. Nossa pesquisa vivenciou a realidade de uma mudança de organização em um novo processo de construção. Foram momentos difíceis, enfrentando a resistência do novo, apesar de não ter sido imposto. O da *segunda fase*, ou seja no segundo ano de implantação das escolas com ciclos de formação, o trabalho foi um pouco mais complicado, tínhamos as quarenta e duas escolas que entraram nos ciclos em 1999 e mais vinte e seis que aderiram em 2000, ficamos então trabalhando em dois grupos os que estavam implementando e os que estavam implantando. As dificuldades com o primeiro grupo começaram a aparecer, o que de alguma forma facilitou para evitar que acontecesse no segundo grupo. Os problemas já citados no texto da tese inicialmente são os do: medo de mudar e o dos que não querem mudar. O pior é que um professor não quer mudar por que dá mais trabalho, ou porque é inseguro, mesmo sabendo que sua mudança ajudará e melhorará a trajetória do aluno, me deixa preocupada. Por esses motivos trabalhamos arduamente, com seminários, palestras, cursos para os *professores de apoio*, que são os professores que auxiliam os alunos com dificuldades, dando atendimento em outro período. Finalmente selecionamos as escolas que estavam com disposição de mudança na prática curricular e conseqüentemente na avaliação ficando com apenas quatro escolas trabalhando efetivamente desde o ano de 2001, com discussões coletivas, estudos, e reestruturação para se dá a implantação em 2002. Queremos esclarecer que temos mais um grupo de escolas se preparando para iniciarem no início de 2003 e outro para meados de 2003. Nos três momentos, fiz um levantamento com, relatos, questionários, entrevistas e de grupos de estudos com os professores. Realizei um trabalho de estudo e discussão acerca do tema avaliação da aprendizagem como introdução ao conceito de regulação, que chamei de ciclos de estudos. Dessa discussão, eu esperava que surgissem propostas de várias escolas que contemplassem novas formas de avaliação, no entanto, apenas quatro dentre o grupo se propôs a querer mudar, acreditando no melhor acompanhamento ao aluno, no ensino-aprendizagem através da avaliação reguladora.

No que se refere às hipóteses para a realização deste trabalho, do meu ponto de vista, a idéia de “hipótese” deveria ser substituída por “algumas suposições” sobre o objeto de estudo. Isso torna o trabalho, a meu ver, mais flexível. E neste caso, para os meus objetivos, minhas suposições foram:

Quadro 05 – Suposições sobre objeto de estudo

- o professor possui uma concepção de avaliação cujos objetivos são a coerção e a simples aferição, numa perspectiva quantitativa, do nível de aprendizagem dos alunos;
- os alunos, à medida que avançam na progressão simples, de uma etapa para outra, assumem uma concepção de avaliação que contempla apenas a promoção para a série seguinte e;
- o referencial teórico recebido nos cursos de formação de professores não possibilita pensar a avaliação, nem a contempla, como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, e sim como um momento isolado.

Fonte: Elaboração própria

Essas “suposições” levantadas para início de trabalho, foram sendo confirmadas, uma a uma: a análise dos dados que faço no capítulo cinco, permite fazer essa afirmação.

Foi em função das quatro escolas que utilizei dentro dos procedimentos metodológicos, da pesquisa-ação como suporte para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados bem como para a análise dos mesmos. Esta é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Em função deste último elemento citado foi que decidi incorporar a pesquisa-ação como suporte teórico metodológico, pois um dos meus objetivos era de modificar de alguma forma o processo de avaliação nas escolas estudadas pela via de elaboração de instrumentos alternativos aos utilizados para avaliar os alunos, mesmo quando a pesquisa tomou outro rumo, a pesquisa continuou sendo uma atividade empreendida (pelo grupo de professores) com o objetivo de modificar suas circunstâncias, pois o grupo foi quem determinou o que seria feito a partir daquele momento com vistas à melhoria do trabalho docente de sala de aula. A

esse respeito estarei discorrendo na seção “Ciclos de Estudos” do próximo tema: o corpo docente e a concepção de avaliação. Concordo plenamente com Elliott quando afirma que:

“ a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que no processo, favorecesse uma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua prática.”Elliott.(1993:142),

Em síntese, nas buscas e discussões, verifiquei que a avaliação do currículo em suas características, já apresentava elementos da pesquisa qualitativa, tais como: clima institucional, o processo de interação sala-de-aula com a dinâmica do currículo, do professor, do aluno, e na sua totalidade, a dimensão social e a história do sujeito manifestada no cotidiano escolar. Esses elementos são os valores, símbolos e significados trabalhados na escola, assim como o acompanhamento das atividades desenvolvidas propostas pela nova política educacional instituída e denominada de “Escola Sarã”

Entendo a pesquisa participante como um movimento eficaz, inclusive no âmbito da mudança social, democrática, reflexiva e autodeterminada, pois são os sujeitos da investigação que têm que modificar sua teoria e sua prática. Fórmulas teóricas alheias não modificam a prática se este sujeito não está convencido delas. A pesquisa participante é, ao mesmo tempo, uma filosofia e uma estratégia de, em conjunto, pesquisador e sujeitos da pesquisa estudarem o problema e buscarem soluções para o mesmo. Foi o que aconteceu neste trabalho de pesquisa, mesmo quando a pesquisa tomou outro rumo, ou seja, num modelo diferente do proposto e discutido coletivamente com os grupos de professores da Rede Municipal de Cuiabá-MT.

“(...) a característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- *aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema*

prático que se quer melhorar ou resolver;

- *formular estratégias de ação;*
- *ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);*
- *proceder os mesmos passos para a nova situação prática*

Elliott.(1993:142)

Durante o período de coleta de dados e também nos momentos de reflexão nos ciclos de estudo e depois das palestras, tentei envolver os sujeitos da escola: professores, diretor, coordenador pedagógico e alunos na tentativa de coletivamente, construir uma proposta inovadora de avaliação dos alunos. Ao envolver os sujeitos que faziam parte do universo escolar, pretendia que ficasse, após o término da investigação, um núcleo de pessoas que participaram do processo, que estariam inteiradas do mesmo e, principalmente, que continuariam o trabalho iniciado com a pesquisa.

“Primeira Fase” do Processo de Investigação

- Discussão no local de trabalho :

As discussões ocorreram em reuniões com os coordenadores e professores escolares.

- Delimitação da área a ser estudada:

Escolas Municipais de Cuiabá no Sistema Seriado e no Sistema Ciclado da Rede Pública de Ensino de Cuiabá .

- Definição do quadro teórico:

Em virtude de trabalhar na Diretoria de Ensino e Pesquisa / equipe de Reorganização Curricular, buscamos a fundamentação da avaliação do curriculum no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série no conceito de regulação na avaliação do ensino aprendizagem, nos dossiê das disciplinas do curso de Doutorado, assim como a bibliografia indicada coadunando-as com autores brasileiros e a Legislação 9394/96 que implantou o novo sistema de avaliação nas escolas do Brasil.

- Entrevista semi-estruturada com temas cuidadosamente selecionados e respostas combinadas com questões abertas que permitiram aos entrevistados formular seus questionamentos (anexo)

Entrevista informal, com professores da rede e meus alunos na universidade em que trabalho permitindo-me conhecer a realidade escolar hoje vivenciada nas escolas de Cuiabá.

- Confronto com a Legislação:

As escolas tomam como currículo mínimo o núcleo comum, estabelecido na Lei nº 9394/96, como disciplinas básicas, assim como os conteúdos programáticos, não atingindo a globalidade do currículo, enquanto conhecimento formal e informal.

Instrumentos Utilizados:

- Entrevista semi-estruturada
- Entrevista informal
- Técnica de grupos de estudos
- Técnica de seminário

Universo da Pesquisa:

- Primeiro momento: Professores das escolas envolvidas 72 (setenta e duas) sendo 01 (um) professor por escola (de 1ª a 4ª série) ou 1º e 2º ciclo.
- Coordenadores, diretores e secretários (equipe gestora) das escolas envolvidas desde o momento do diagnóstico.
- Segundo momento: todos os professores, equipe gestora, funcionários e alunos das quatro escolas.

Destaques e Desafios:

- As escolas inseridas na pesquisa disseram estar abertas a mudanças o que favorece o envolvimento de um ensino tendo como princípios: a criticidade e a criatividade na discussão da avaliação.
- Sabemos que estamos na metade do caminho e muito ainda temos a caminhar, construindo coletivamente a nossa própria caminhada.
- O desafio está na formação de uma equipe de apoio dentro da própria Secretaria de Educação para o fortalecimento das ações das escolas com ajuda da assessoria nas discussões e estudo com todos os segmentos que compõem uma escola pública. Fortalecendo, assim, os caminhos que levam a uma escola participativamente administrada e pedagogicamente investigada.

Quadro 06 – Envolvimento da Pesquisa

| | |
|---------------------|---|
| AÇÕES | <p>Discussões: com grupos de professores</p> <p>Palestras: Com a comunidade escolar</p> <p>Capacitações: Na área de currículo e avaliação</p> <p>Orientações: Na elaboração da “ Proposta pedagógica”</p> |
| SUJEITOS | <p>Professores referências e professores de apoio</p> <p>Diretores</p> <p>Coordenadores Pedagógicos</p> <p>Secretários Escolares</p> <p>Alunos</p> <p>Funcionários: Serviços Gerais e Merendeiras</p> <p>Pais</p> |
| INSTITUIÇÕES | <p>Escolas de Ensino Fundamental da Rede Publica Municipal de Cuiabá / MT / Brasil.</p> <p>Regional Norte = “A” 16 escolas</p> <p>Regional Leste = “B” 23 escolas</p> <p>Regional Oeste = “C” 19 escolas</p> <p>Regional Sul = “D” 22 escolas</p> |
| PROPÓSITO | <p>Saber como definem a avaliação</p> <p>O papel da avaliação na mudança organizativa</p> <p>Debater os problemas mais importantes sobre a avaliação a critério dos participantes.</p> <p>Debater a nova proposta avaliativa e seu registro no novo modelo de organização: Série/ ciclos de formação.</p> |

Fonte: Elaboração Própria

CAPITULO IV

AS CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO NA PRIMEIRA FASE

4.1 Resultados da Primeira Fase

Nessa fase, pudemos conhecer a comunidade investigada, convivendo e conhecendo o seu cotidiano. Assim detectamos que muitas vezes as respostas dos questionamentos feitos pareciam ensaiadas diante da prática que nos apresentavam.

Nossa investigação teve início diante da necessidade de mudar a avaliação, porém esta sozinha não causaria resultado diferente da prática já existente.

Surgiu a necessidade de se questionar, tanto os pontos negativos como os positivos da avaliação já existente, para criar critérios juntamente com os professores e equipe gestora e iniciarmos uma prática de acompanhamento ao desenvolvimento do aluno.

Percebemos que o que se apresentava como maior dificuldade era o registro da avaliação, ou seja, escrever o desenvolvimento do aluno para que qualquer leitor identificasse o nível de aprendizagem em que o mesmo se encontrava.

As perspectivas mais atuais sobre avaliação afirmam que ela não é neutra e, portanto, está a serviço de alguém. Duas perguntas podem indicar o início da discussão sobre avaliação escolar: a serviço de quem a prática avaliativa será colocada? Para que a avaliação será utilizada?

Analisando os princípios da avaliação apontados pela escola em ciclos de formação, percebe-se que a prática avaliativa deverá estar a serviço das classes populares, portanto, deve se encontrar envolvida em seus saberes, a serviço de suas preocupações e comprometida com a aprendizagem dos que freqüentam a escola. Assim, será utilizada para reordenar a ação pedagógica e providenciar as condições para que cada criança, adolescente e adulto possam aprender.

A avaliação é um processo intimamente ligado com a organização curricular.

Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular

Nessa primeira fase levantamos duas questões básicas:

- Como são avaliados os alunos?
- O ensino está satisfazendo à comunidade?

Quadro 07 -

| ESCOLAS ANALISADAS | NUMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS |
|--------------------------------------|--|
| Escola Pública de Ensino Fundamental | 49 |
| Escola Pública de Ensino Fundamental | 59 |
| Escola Pública de Ensino Fundamental | 70 |
| Escola Pública de Ensino Fundamental | 90 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

Na Regional “A” quarenta e nove professores responderam, dentre eles coordenadores e diretores que também são professores.

Apresentaremos no quadro abaixo, distribuído em duas colunas as respostas com a respectividade das duas questões acima, para serem analisados a seguir.

Percebe-se claramente, nessas duas questões, a função dada à avaliação. Ela é um momento estanque do processo, voltada por completo para a classificação, com aspectos claramente administrativos e burocráticos, e não pedagógicos.

A avaliação realizada como uma finalidade em si mesma, e não como meio de melhoria do ensino, é exatamente o que a torna submissa a uma concepção autoritária da escola. Qualquer que seja a forma de avaliação efetuada, ela traduz concepções teóricas da escola, da educação e da sociedade. Mas, da forma como é praticada na escola fundamental, demonstra uma ingenuidade que denota a alienação para com as práticas escolares e sua vinculação sociopolítica.

Quadro 08 - Regional “A” respondido por quarenta e nove professores

Resultado da entrevista semi-estruturada com segmentos da escola

| 1 - Como são avaliados os alunos ? | |
|--|----|
| avaliação dinâmica, descritiva e participativa | 01 |
| avalio com provas objetivas, subjetivas, e com o aspecto afetivo, hábitos e atitudes | 01 |
| avalio diariamente, pela participação e desenvolvimento integral de cada aluno, assiduidade, interesse e produtividade | 13 |
| avalio com provas objetivas e subjetivas | 18 |
| avalio no dia-a-dia | 03 |
| avalio através de provas e testes | 13 |
| 2 - O ensino está satisfazendo comunidade? | |
| Sim | 12 |
| Não | 09 |
| Mais ou menos | 28 |

Fonte: Professores da Regional “A”

Em cada resposta, podemos observar que o professor tem clareza do que faz, o difícil é conseguir discutir sobre o assunto, onde estaremos mostrando a seguir trechos de entrevistas com esses professores após a aplicação desse questionário.

Pois a clareza do professor é sobre o que ele faz, sem se dá a oportunidade de descobrir porque faz, e para que faz.

A avaliação só ganhará significado diferente quando passar a contribuir para nortear a ação pedagógica. Dessa forma, ela será também aprimorada, pois, se a educação é entendida como processo ininterrupto, cada ato é refletido, o que contribui para seu aperfeiçoamento e do ato posterior, adequando-os à situação concretas. Só assim a avaliação se torna um ato político, no sentido de atuar de acordo com a realidade de cada escola e de colaborar para a melhoria do processo ensino-

aprendizagem.

Quadro 09- Regional “B” respondido por cinquenta e nove professores.

Resultado da entrevista semi-estruturada com segmentos da escola

| 1 - como são avaliados os alunos? | |
|--|----|
| avalio diariamente | 01 |
| avalio observando a criatividade | 07 |
| com avaliação formal, provas e trabalho produtivo | 10 |
| avalio com provas escritas com valores quantitativos | 23 |
| avalio através de relatórios | 06 |
| cada professor avalia do seu modo | 06 |
| avalio com carinho, amor e respeito | 06 |
| 2-O ensino está satisfazendo à comunidade? | |
| Sim | 19 |
| Não | 01 |
| Mais ou Menos | 39 |

Fonte: Professores da Regional “B”

Há que se observar que as respostas dadas não se referem diretamente às perguntas feitas. Por exemplo : o relatório é um instrumento de registro e não de avaliação, a avaliação é um processo de acompanhamento ao desenvolvimento, no caso específico da aprendizagem, portanto, algumas respostas deixam a desejar, inspira a dúvida de que o professor não sabe o que responder, e conseqüentemente não sabe como avaliar e o resultado está explícito nessas respostas acima descritas.

Portanto, ao se admitir uma ideologia da avaliação, o que se quer analisar é exatamente a situação de conservadorismo que se empresta aos processos avaliativos na escola. À medida que são usados os mesmos instrumentos da escola tradicional, com o mesmo objetivo classificatório, o professor legitima o modelo tradicional, sem críticas e sem buscas do novo ou da negação do existente.

Para se negar o existente, no caso a prova, é preciso ter consciência de suas características essenciais o fato esporádico, intermitente e breve, a ausência de convivência como exigência para avaliar, o tratamento genérico que dá a todos os alunos, a pretensão de se manter neutro, isto é, de se constituir em um procedimento puramente técnico. Os professores, preocupados com soluções práticas, não se apercebem das opções políticas embutidas em cada proposta de ação.

Quadro 10 -Regional “C” respondido por setenta professores.

Resultado da entrevista semi-estruturada com segmentos da escola

| 1 - Como são avaliados os alunos? | |
|--|----|
| Avalio no dia-a-dia | 25 |
| Diariamente e mensalmente | 03 |
| Através de provas e relatórios | 14 |
| Coletivamente | 03 |
| Provas avaliativas e somativas | 05 |
| Por conceito | 01 |
| De várias formas | 04 |
| Através da observação | 02 |
| Através do desempenho do aluno | 13 |
| 2- O ensino está satisfazendo à comunidade? | |
| Sim | 24 |
| Não | 14 |
| Mais ou Menos | 32 |

Fonte: Professores da Regional “C”

Dentre os professores pesquisados nesta regional os que mais se identificaram foram os que dizem terem avaliado no dia-a-dia, o que não respondeu a questão em foco da avaliação, pois não foi questionado a temporalidade . A avaliação é uma atividade, ou um conjunto delas, própria do ser humano e tão antiga quanto o surgimento da

consciência do valor. A avaliação não é uma atividade primária, a avaliação da aprendizagem escolar, muito menos. Avaliar implica um processo de regulação, na sua essência. Regula-se melhor à medida que se conhece melhor o objeto. No rendimento escolar, quanto mais informações se tiver a respeito da relação aluno-conhecimento, mais perto se está de uma avaliação real e justa.

Essas informações são produto de atividades no cotidiano em sala de aula. São baseadas em dados objetivos, concretos, constantes.

No quadro acima, mesmo as escolas sendo de outra regional cujas respostas levam ao sentido oposto da pergunta, com exceção dos treze professores correspondente a 18,57% que avaliam através do desempenho do aluno, realmente é angustiante perceber que o conceito de avaliação é totalmente deturpado na visão dos professores das escolas de ensino fundamental. A impressão que se tem é que existe uma inversão de avaliação e registro de avaliação.

**Quadro 11 -Regional “D” respondido por noventa professores.
Resultado da entrevista semi-estruturada com segmentos da escola**

| 1 – Como são avaliados os alunos? | |
|--|----|
| Interesse, participação e teste | 04 |
| Através de provas e trabalhos | 03 |
| Quantitativo e qualitativo | 01 |
| De forma qualitativa | 01 |
| Continuamente | 17 |
| Através de acompanhamento das atividades do educando | 25 |
| Através de provas e testes, escritos e orais | 11 |
| Diariamente com provas | 07 |
| Com avaliação somativa (notas somativas) | 21 |
| 2 - O ensino está satisfazendo à comunidade? | |
| Sim | 39 |
| Não | 17 |
| Mais ou Menos | 34 |

Fonte: Professores da Regional “D”

Este grupo da regional “D” demonstrou que avalia com diferentes instrumentos, embora não tenha respondido à pergunta na sua essência. Pode-se observar que quando se pergunta, como se avalia, ou como são avaliados o entendimento dos professores se voltam imediatamente para que instrumentos de avaliação são utilizados.

Apesar da variedade de enfoques apresentada no estudo da avaliação de rendimento escolar, fica claro que há alguns pontos comuns. O principal deles é que a avaliação pode ser assim considerada quando há um processo encadeado e lógico. A avaliação não se dá em um momento estanque de todo o processo ensino-aprendizagem. Pelo contrário, para cumprir eficazmente seu papel, ela ocorre em todos os momentos em que se faça necessária. Entre formativa e somativa, referente a norma e referente a critério, e entre verificação e avaliação, os professores deveriam sem dúvida optar, em

seu cotidiano, como condição de melhoria do ensino, pela avaliação formativa e referenciada em critério.

4.2. Análise dos Resultados Obtidos

4.2.1 O Corpo Docente e a Concepção de Avaliação

Antes de delinear a concepção do corpo docente sobre avaliação, devo apresentar alguns fatores que dificultam obter um dado mais real em relação ao assunto. A princípio, temos uma situação inusitada que se refere à diversidade de pessoal, qualificação profissional e experiência na Rede Municipal, em função do recente concurso público e da lotação de pessoal quando necessário. Nesse período de dois anos, proporcionou-se a flexibilização da unidade na qual o professor é lotado, pois na maioria das vezes é muito distante de seu lar, ou de outro trabalho, em outro período, ou de difícil acesso, considerando moradia e trajeto do ônibus, para o deslocamento do trabalho.

Além disso, o quadro de professores prevalece em nível de graduação (nível superior ou 3º grau), uma parcela considerável possui experiência de sala de aula, mas na Rede Municipal representa o novo. É natural uma certa inquietação. O que estabelece a “acomodação” é a experiência, a relação com ambiente de trabalho, as relações interpessoais com o grupo. Esse tempo é necessário, pois contribui para o professor adquirir autoconfiança e se sinta seguro ao desenvolver suas atividades.

Sobre a concepção de avaliação, pode-se dizer que apenas um quinto das pessoas que responderam às questões ainda estão atreladas a idéia de medir, quantificar, saber se o aluno aprendeu o que a professora ensinou. A maioria já apresenta um novo olhar sobre avaliação. Vejamos algumas observações feitas pelos professores das escolas pesquisadas:

Resultado da pesquisa com entrevista semi-estruturada da concepção de avaliação dada pelos professores das escolas Municipais de Cuiabá-MT

Alguns conceitos dados pelos Professores Pesquisados:

- Instrumento através do qual identificamos e acompanhamos a construção do conhecimento do aluno;
- Eixo norteador da ação do professor, a avaliação deve ser continua para verificar os avanços e as dificuldades do aluno.

- A avaliação é o meio que nós, professores, utilizamos para verificar se o aluno está aprendendo.
- É uma forma de analisar se podemos dar continuação às atividades ou se devemos mudar a metodologia para que o aluno alcance a aprendizagem.
- É um meio de diagnosticar sobre o que fazer e como fazer.
- Avalio meus alunos em todos os procedimentos na sala de aula como: leitura, escrita e oralidade.
- Na avaliação, devo considerar o aluno como sujeito no processo, sua interação no fazer pedagógico no rendimento diário e no interesse.
- É o processo de verificação do resultado obtido no cotidiano escolar.
- Avaliar é observar, é nunca estar delimitando o saber.
- É a forma de estar verificando o conhecimento do educando.
- É o modo que o professor tem de verificar se está alcançando seus objetivos.

Alguns professores, embora seja minoria, apresentam um conjunto de idéias sobre avaliação que no mínimo, é preocupante, visto que eles se encontram em sala de aula, atendendo seus alunos sem direcionamento em relação a um tema tão fundamental como é a avaliação do educando. Vejamos abaixo:

Depoimento de professores pesquisados com outros conceitos:

- Avaliar é verificar o comportamento do aluno.
- É processo do resultado do conhecimento que a criança possui.
- Avaliar é verificar o que o professor ensinou.
- É valorizar tudo que o aluno traz de novo para a realidade escolar.
- É conhecer a vivência dia-a-dia através das atividades.
- É analisar o sucesso do aluno em relação aos conteúdos.
- Avaliação é para identificar as dificuldades dos alunos, que podem ser variadas como fazer provas e, organizar os cadernos.

Apesar desses professores estarem equivocados sobre o ato de avaliar, é possível entender que mudanças não acontecem de relâmpago e, que há um desejo de mudar, de

melhorar sua prática, e um dos primeiros passos é ousar a se posicionar em relação aos assuntos que até pouco tempo não eram tão discutidos no interior das unidades escolares.

Em razão disso, os professores começam a trilhar por caminhos que, certamente, os levarão a uma compreensão maior e melhor do ato de avaliar, embora apontem em reuniões sobre “Avaliação da Escola Ciclada – Escola Sarã”, alguns fatores ligados à administração e à coordenação, como falta de recursos didáticos e de adequação do espaço físico para que possam ministrar aulas com qualidade.

Em contrapartida aos resultados levantados nestas quatro regionais, resolvemos fazer um seminário sobre avaliação, onde conceituamos a avaliação, elucidamos os instrumentos e os critérios e partimos para os questionamentos em grupos, para que conceituassem avaliação.

Resultados obtidos em grupos de professores de escolas cicladas e seriadas, lembrando que em 1999 só 42 escolas das 72, ciclaram, por isso, as escolas que aderiram aos ciclos de formação registravam o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em relatórios descritivos e as escolas seriadas registravam com notas, ainda dentro de uma avaliação tradicional.

A Regional “A” organizou-se em cinco grupos.

“A avaliação será uma reflexão de todos os segmentos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades retornando, reavaliando, reorganizando e reeducando os sujeitos envolvidos devendo ser: um processo contínuo, cumulativo, permanente que respeite as características individuais e socioculturais.”

“Avaliação é um processo contínuo e sistemático que consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados comparando o que foi obtido com o que se pretende alcançar pelo programa do currículo e do ensino.”

“A avaliação deve ser consistente com os objetivos. O objetivo da avaliação é diagnóstica como está sendo o processo ensino-aprendizagem e colocar informações para corrigir possíveis distorções.”

“A avaliação de uma escola está relacionada com o conceito que cada professor construir a partir de seu nível de conhecimento e formação pedagógica, somados à própria experiência de cada um.”

“A avaliação deve basear-se na produção do aluno através da criatividade, espontaneidade, criticidade e conhecimentos apresentados no cotidiano das aulas bem como nas atividades avaliativas que devem incluir: dinâmicas, seminários, projetos de pesquisa e mesmo aqueles inspirados no seu dia-a-dia

A Regional “B” organizou-se em seis grupos.

“A avaliação é um processo de constante acompanhamento das ações propostas, procurando a efetividade na área pedagógica com eficiência e realizações, envolvendo a comunidade para solução dos problemas que possam surgir.”

“Avaliação é a maneira utilizada para obter respostas do trabalho realizado, é a forma de se ter uma conclusão do estudo e experiências adquiridas”

“A avaliação dá-se através de um comportamento sistemático do seu desempenho, na aquisição de conhecimento, hábitos, atitude, também são usados testes escritos.”

“Para haver a avaliação, é necessário integração entre o meu objetivo com os instrumentos usados.”

“A avaliação será contínua e diagnóstica, tendo como objetivo a participação de toda a comunidade escolar, de forma a encontrar coletivamente a solução para os problemas sugeridos.”

“A avaliação da aprendizagem é considerada parte integrante do processo educativo visando aos seguintes objetivos: possibilitar ao professor o controle e acompanhamento do processo individual e coletivo de seus educandos; diagnosticar as falhas ocasionadas

no processo ensino-aprendizagem; Replanejar as técnicas de ensino atendendo às necessidades do aluno”

Regional “C” organizou-se em cinco grupos.

“Usaremos uma avaliação satisfatória tanto para o aluno como para o professor testando assim o conhecimento do educando, através de provas objetivas e subjetivas, seminários e conceitos.”

“A avaliação requer um aproveitamento dentro da escola buscando construir o conhecimento abrangendo de forma inteligente os aspectos de ensino aprendizagem para a formação de uma sociedade, deve ser contínua e diária.”

“A avaliação é um processo de constante acompanhamento da execução das ações propostas.”

“A avaliação é o mecanismo, onde o professor detecta falhas ocorridas no processo educativo, dando e sendo realizada de forma contínua, onde o aluno possa ser observado em suas participações em sala de aula e os seus avanços.”

“A avaliação é feita de acordo com a proposta de cada escola e se processa de forma contínua que visa a qualidade ou seja, o desempenho do que o aluno aprendeu no decorrer das aulas, e pode ser tanto de forma escrita, oral e em forma de pesquisa.”

A Regional “D” organizou-se em cinco grupos.

“ Através da avaliação, podemos ver e verificar o aproveitamento dos alunos na sala de aula. Seja ela escrita ou oral, pela participação, nela também tem que ter uma avaliação contínua.”

“Os alunos serão avaliados de forma processual, dinâmica, contínua, qualitativa e descritiva.”

“Avaliar não é medir o que o aluno não sabe e sim verificar o que ele aprendeu, observando de que forma apresenta soluções para os problemas.”

“A avaliação será através de soluções de problemas com a ajuda de várias atividades positivas, como: aulas trabalhos de integração de grupo, possibilitando troca de experiências e vivências pessoais.”

“A avaliação é compreendida como elemento integrado, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos:

o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;

obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;

reflexão contínua para o professor sobre a sua prática educativa;

tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.”

“Avaliação é um processo contínuo, onde o aluno deve ser avaliado desde o primeiro dia de aula, não só através de provas, como também pelo comportamento, a participação nos trabalhos, pesquisas, desempenho, interesse, frequência, valorizando o conhecimento intelectual do aluno adquirido no decorrer do ano letivo.”

Como estão registrados os conceitos elaborados pelos grupos de professores das regionais A, B, C e D, surgiu uma grande preocupação sobre a questão da avaliação, pela própria Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT.

Como assessora pedagógica da referida secretaria e componente da equipe de elaboração e implantação das escolas cicladas em Cuiabá denominadas de “Escola Sarã”, tentamos dar continuidade ao processo de discussão sobre a avaliação, pois sabia que se os professores não tinham clareza do conceito de avaliação, por mais simples que fosse, o problema seria muito maior nos ciclos de formação, onde o acompanhamento do desenvolvimento do aluno é estritamente necessário para que se faça os ajustes sempre que surgir dificuldades, impedindo que o aluno as acumule.

Como critério da avaliação nas escolas cicladas, propusemos enquanto grupo da

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá que a avaliação deveria ser concebida como um processo contínuo, sistemático, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações, expressas no livro da “Escola Sarã”, pudessem propiciar o redimensionamento da ação educativa.

Pensando em iniciar uma nova fase do processo de avaliar, os professores e alunos, vivenciam com a maior ou menor participação da comunidade através de conselhos escolares, reuniões pedagógicas, conselhos de ciclo ou série, instâncias de avaliação importantes na democratização dessa ação.

Essas alterações serão apresentadas no Capítulo V, com o aprofundamento da pesquisa com as escolas que se propuseram a reelaborar o seu projeto educativo.

Ao final do ano de 1999, fizemos uma reunião em cada Regional, para discutir o papel do professor e o papel do aluno, o objetivo era chegar na avaliação de uma forma mais suave, fazendo-os compreender o ato simples que é avaliar.

Quadro – 12- Regional “A” dois grupos de professores

Resultados obtidos através das questões levantadas aos professores:

| Segmento Professor | Segmento aluno |
|---|--|
| 1-O professor é o mediador de conhecimento para incentivar a busca constante de seus alunos de forma reflexiva e participando ativamente na proposta pedagógica dentro dos princípios da gestão democrática, tendo como objetivo formar cidadãos competentes, conscientes e críticos sobre a sociedade em que vive. | 1-A escola terá na sua responsabilidade a preparação do aluno para torná-lo cidadão crítico e questionador da realidade, preparado para saber dos seus direitos e deveres. |
| 2- O professor além de transmitir seus conhecimentos, tem por obrigação proporcionar aos seus educandos meios de forma criativa para busca de novos conhecimentos, através de pesquisas e troca de experiências, observando e analisando o meio em que vive. | 2- O aluno vai em busca de conhecimentos para facilitar a assimilação dos conteúdos vinculados a sua realidade, sendo transmitido de maneira adequada para se tornar um ensino de qualidade. |

Fonte: grupos de professores da Regional “A”

Os professores conceituaram sua profissão, tendo como reflexo a sua própria prática, não consultando neste momento nenhum referencial mais trabalhado, foram palavras que saíram de seu âmago, assim como em relação aos alunos.

Poderiam ter recorrido a alguns referenciais como:

“O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.” Altet.(2001:26)

Quadro 13 - Regional “B” dois grupos de professores.

Resultado obtido através das questões levantadas aos professores

| Segmento de Professor | Segmento aluno |
|---|---|
| 1- O professor prepara o cidadão para exercer a cidadania através de conhecimentos como: ética, moral e cultura. | 1- O aluno é peça fundamental da escola, pois ele tem o direito do ensino de qualidade e gratuito, onde possa adquirir conhecimentos e prosseguir seus estudos. |
| 2- Ser professor é ser mediador entre aluno e aprendizagem, é ter conhecimento e estar em constante aprendizagem com cada momento de ensino | 2- O aluno é o indivíduo que está sempre em busca de conhecimento ou seja do passado , do presente e do futuro. |

Fonte: Grupo de Professores da Regional “B”

Estes dois grupos trabalharam como os dois primeiros, uma discussão sobre o seu trabalho na escola, onde as opiniões se agruparam e resultou nos dois depoimentos descritos acima, estes depoimentos me fez lembrar

Lortier, in Hargreaves, (2000:38) “ As maiores satisfações para quem ensina nas séries iniciais não estão nos salários, no prestígio ou na promoção, mas nas recompensas psíquicas do ato de ensinar.”

Quadro 14 - Regional “C” dois grupos de professores

Resultado obtidos através das questões levantadas aos professores

| Segmento de professor | Segmento de aluno |
|---|---|
| 1-O professor tem o objetivo de ensinar, estimular o aluno a ciência e a vida, dando liberdade de expressar e participando das propostas pedagógicas. | 1- O aluno aquele que recebe a instrução ou educação do mestre, nas escolas. |
| 2- O professor deve desenvolver no educando a capacidade de interagir no meio social, para que exerça seu papel de cidadão, atuando com senso crítico, diante da realidade contemporânea. | 2- O aluno é aquele que independente de estar em instituição escolar, busca adquirir conhecimento, obter informações e integrar-se à sociedade garantindo seus direitos e cumprindo seus deveres. |

Fonte: Grupo de Professores da Regional “C”

Os depoimentos acima nos reporta a especificidade da formação do professor:

“A formação do ser humano possível à espera na infância sempre interrogará em nosso próprio percurso humano. Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante auto-formação formadora. Quando educamos uma criança, ou interrogamos a formação do espírito possível, à espera na infância dos educandos, estaremos interrogando essa questão em nós. A função pedagógica, educativa não apenas é um dever para os educandos, mas para os mestres. É um ofício que nos interroga, nos confronta com o nosso próprio dever ser o protótipo de ser humano possível em nós.” Arroyo.(2000:41)

Quadro 15- Regional “D” dois grupos de professores.

Resultado obtido através das questões levantadas aos professores

| Segmento de Professor | Segmento de aluno |
|--|--|
| 1-O professor deve valorizar o conhecimento como educador, participando ativamente na proposta pedagógica como objetivo formar cidadãos competentes, conscientes e críticos. | 1- O aluno busca a compreensão, o meio natural e social tendo em vista aquisição de conhecimentos técnicos, culturais, habilidades associadas à liberdade de participar e criar mecanismos úteis para a melhoria da qualidade de vida. |
| 2- Ser professor é ser mediador, ser alguém que ensina e aprende. | 2- O aluno é a base da escola, com direito de adquirir conhecimento para o exercício da cidadania e ter um ensino de qualidade, gratuito e sem preconceito. |

Fonte: Grupo de Professores da Regional “D”

Esses dois últimos grupos, opinaram como os demais, falando de sua prática, mesmo que às vezes esteja distante dela., pois é no interior dessa vivência interativa de comunicação, em uma situação contextualizada, complexa e incerta de ensino-aprendizagem finalizada, com alunos específicos, que se realizam as tarefas do professor.

“ A Pedagogia concorre para a transformação da informação em saber através de trocas cognitivas e sócio-afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, retroações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em situação em sala-de-aula, durante o tempo real em que ocorre a intervenção, com:

Uma função didática de estruturação e gestão de conteúdos;

Uma função pedagógica de gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula.” Altet. (2001:27.)

4.2.2. A Avaliação e a Repetência Escolar

A educação vem sendo discutida anos a fio sob vários aspectos – sua concepção, sua funcionalidade, sua qualidade, entretanto ainda nos deparamos com a dificuldade de aprendizagem em nossas salas de aula.

Já culpamos os alunos, os professores, as famílias, as condições sociais e as instituições pela falta de interesse com relação aos estudos, mas, afinal, de quem é a culpa?

A mudança de atitudes, procedimentos, conteúdos, a busca de novas metodologias não garantiram o sucesso de nossas crianças.

O reconhecimento de que somos sujeitos de nossa construção de conhecimento de vida indica que somos particularmente diferentes uns dos outros, portanto não podemos aprender como se fôssemos seres homogêneos, estabelecendo relações com o mundo apenas através de potencialidades lingüísticas ou lógico-matemáticas.

A busca de uma resposta para as dificuldades de aprendizagem, especialmente entre crianças de 7 e 12 anos, e ainda, a experiência não menos frustrante de ter no seio familiar um sujeito tão especial, perdendo o encanto pela escola e conhecendo desde cedo o gosto amargo do fracasso, levaram-me a observar o que as crianças fazem bem, sem que para isso necessitem da ajuda de ninguém mais experiente. É claro que o brincar foi o ponto mais forte numa escala de várias atividades como ler, escrever, cantar, dramatizar, etc.

No entanto, no simples ato de brincar, pude constatar que cada um tinha sua forma individual de fazê-lo, e que as crianças utilizavam vários recursos para resolver situações-problema instaladas em suas brincadeiras e que eram resolvidas através da interação desses recursos e experiências individuais.

Uns utilizavam o corpo, outros as palavras, outros a afetividade, outros a lógica, em busca da harmonia do momento.

O ato de observação em si não bastava para registrar o que acontecia com essas crianças durante suas discussões e resoluções de problemas. Houve necessidade de buscar uma teoria que justificasse o resultado dessas observações. Teorias do desenvolvimento foram bastante oportunas para explicar os processos evolutivos dos

homens; bastava explicar como esse desenvolvimento se dava em nível individual. Foi quando descobri a teoria das múltiplas inteligências.

Estudiosos constataram que há mais cinco inteligências a serem exploradas além da lingüística e lógico-matemática. São elas : a inteligência musical, que destaca a sensibilidade para sons, músicas, ritmos e melodias e que desenvolve no individuo a capacidade para tocar instrumentos musicais, cantar e mover-se ritmicamente; a inteligência corporal-cinestésica que transforma os conhecimentos através de sensações corporais. O individuo tem necessidade de estar em movimento, gosta de tocar as coisas, é capaz de usar seu físico em exercícios que requerem certas habilidades, pensa em figuras e traços, aprecia as atividades visuais, desenha, cria e tem facilidade na leitura e na interpretação de mapas e diagramas; a inteligência interpessoal que destaca, no indivíduo, a capacidade de compreender e trabalhar em equipe, de ter empatia com os sentimentos, humores e temperamentos alheios, de gostar de se relacionar com pessoas e de ter capacidade de liderança entre indivíduos e grupos; a inteligência intrapessoal que distingue o individuo pela capacidade de ter consciência de suas forças e fraquezas, reflexão, introspecção, independência.

Por tais razões , entende-se que os indivíduos aprendem por inteligências particulares e não apenas pelas inteligências lingüísticas e lógico-matemáticas exploradas nas instituições, ao primeiro sinal de alerta para o fracasso escolar.

As experiências vividas por esses teóricos nos mostram que todas as crianças podem alcançar o sucesso se forem respeitadas como sujeitos de fato, e aprenderão se soubermos utilizar suas potencialidades particulares.

As escolas devem preocupar-se com a mutilação que estão fazendo em suas crianças, negando-lhes o desenvolvimento de suas inteligências particulares e impondo-lhes o sucesso através da lingüística e da lógica. Está mais do que provado que o sucesso não está no comunicar-se através das palavras ou dos números, mas sim de poder relacionar-se com o mundo através das mais variadas formas de expressão, doando ao mundo o que temos de melhor, porque o fazemos por prazer.

Outro alerta para o fracasso escolar está na responsabilidade dos pais, professores e comunidade em perceberem a criança em sua essência e não como uma folha em branco, pronta para ser moldada. A interação favorecerá essa percepção, que é ponto de partida para o sucesso de todos. Não nos esqueçamos de que a interação deve

ser experimentada e reaprendida, a princípio, pelos adultos, pois as crianças, em sua autenticidade, já interagem com o mundo desde o momento em que nascem, e nós, que somos “mais experientes”, as envelhecemos com nossa falta de sensibilidade e de reconhecimento daquilo que ontem foi bom, mas hoje já não tem mais o mesmo sentido, numa sociedade que se modifica a cada dia que passa. O tempo de hoje não dura mais o mesmo tempo de ontem.

É início, é final de ano e o velho problema da avaliação sempre presente. O que fazer com os alunos? Quem deve passar? Como justificar a não-promoção de alguns? Todo professor, certamente, já vivenciou esses questionamentos.

O “problema avaliação” configura-se no dia-a-dia de diversas maneiras:

- o professor de 4ª série diz ao da 3ª : “Como você deixou esse aluno passar? Ele não sabe nada, escreve tudo errado!”
- o professor de 5ª série diz: “Também, esses professores de 1ª a 4ª que mandam esses alunos pra gente”.

Se não bastasse, o diretor apresenta o mapa de repetência do ano anterior, questionando o modo como a avaliação está sendo feita.

Enfim, o professor se sente tenso, pressionado, preocupado com as prováveis críticas que receberá no final do ano. Como consequência dessa situação, os professores dividem-se em três grupos:

- há os que não arredam pé de suas convicções e decidem continuar a avaliar como sempre fizeram, sem aceitar questionamentos;
- há aqueles que pensam:”Então, é melhor que eu retenha bem menos.” Assim, sem muito analisar, fazem um levantamento dos que acham que se passarem “não darão muito problema” e retêm tantos outros;
- e aqueles que, preocupados com essa questão, estabelecem uma lista de conteúdos mínimos para promoção, pensando: “Se o aluno não aprender esses conteúdos, não poderá ir para a próxima série”.

A falta de flexibilidade – típica da primeira das três atitudes citadas acima – e a falta de reflexão – presente na segunda – não serão aqui discutidas. Deixo a cada um essa análise.

O que considero relevante discutir é a atitude do professor de 1ª a 4ª série

engajado em seu trabalho que busca como solução para o problema a elaboração de uma lista de conteúdos mínimos a serem “atingidos” a fim de promover o aluno. Que conteúdos são esses? Qual a fundamentação para essa escolha? E afinal, o que essa atitude pode significar?

No momento em que uma lista é feita tendo como objetivo ser um parâmetro para a retenção ou a aprovação do aluno, fica evidente a concepção do professor de que o conteúdo a ser trabalhado é estanque, é um conteúdo bem divisível em séries. Apesar de o aluno fazer um percurso em séries, o conhecimento não se dá de maneira estanque. Então, no momento em que se determina que o aluno só poderá ir para a série seguinte se dominar a paragrafação, por exemplo, é porque se crê que, se ele não souber esse tópico não conseguirá “adquirir” novos conhecimentos.

Esse tipo de concepção - conteúdos estanques e muito bem cobrados para cada série, é inadequado em função do modo e do ritmo como cada um compreende e constrói a realidade. Há diversidade, e isso não há de ser um mal necessariamente.

Além disso, o que ocorre é que essas listas são, geralmente, baseadas em livros didáticos e priorizam, portanto, a metalinguagem, deixando de lado o trabalho com leitura e produção – capazes de resgatar o caráter interativo constitutivo da linguagem.

É relevante refletir, quanto à elaboração de listas de conteúdos mínimos para promoção, de onde está partindo para analisar o aluno. Se o parâmetro é uma lista de conteúdos, certamente o aluno – como ele está neste momento e, principalmente, como foi o progresso para chegar a este momento – ficará em segundo plano. É como se estivéssemos levando o aluno a alcançar frutos de uma árvore muito alta para ele, sem ao menos sabermos se os frutos estão maduros para serem saboreados ou se o aluno realmente precisa deles ...

Sabemos que a determinação de que tais conteúdos são adequados para tal série se iniciaram em um momento que não conseguimos precisar; o que sabemos é que, com base nessa divisão, livros didáticos foram escritos e tudo parece ter ficado como um assunto bem resolvido.

Mas tudo isso precisa ser diferente. Então, como pode-se dizer que, com base nessa divisão, um aluno não irá para a série seguinte?

Alguém pode estar pensando: “Então, devo deixar todos os alunos passarem de ano? A questão não deve ser encarada de maneira simplista. Vejamos um aspecto

fundamental e que se traduz em um encaminhamento para o trabalho com os alunos.

É fundamental partir da análise do processo do aluno para poder avaliá-lo. Isso significa não compará-lo aos outros alunos, e sim compará-lo a si mesmo. Analisar o nível de envolvimento do aluno com seu processo de construção do saber, através de suas leituras e de suas produções. Se é melhor partir dessa análise do aluno e não de tópicos pré-fixados, o modo de trabalhar em sala de aula deveria ser diferente; o planejamento deveria ser diferente.

Tradicionalmente, sabemos que o trabalho se dá dessa maneira: o professor decide alguns assuntos a serem discutido durante o ano; decide que em determinada aula trabalhará determinado assunto; traz exercícios para serem feitos após uma explicação sobre o “ponto”; depois dos exercícios corrigidos, é dada uma prova, e se o aluno não der conta de resolvê-la adequadamente, tirará uma nota baixa e, se continuar assim, não passará de ano.

Na prática, as coisas funcionariam assim: focalizar a atenção na leitura e na produção de textos. Expor ao aluno a maior diversidade possível de textos. É através da leitura e da produção de textos que o aluno aprenderá a seguir (ou quem sabe, subverter) algumas normas. Compreenderá, também, que ao escrever e ao ler nem tudo está explícito; sempre se aposta no leitor, afinal, “. . . todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”(Eco, U. , 1994) .

Além disso, é a partir da percepção por parte do aluno de que está escrevendo para ser lido (seria ótimo que alguém não fosse apenas professor), que faz sentido discutir como melhorar a sua produção de textos. O aluno revelará a necessidade ou não de trabalhar mais enfaticamente determinado assunto. E esse trabalho deve se dar com os próprios textos dos alunos: após a devolução, o comentário sobre as conquistas e os problemas, a reescritura de trechos ou do texto todo, a leitura dos textos dos colegas, a reescritura coletiva.

Certamente, fica claro que esse tipo de comportamento é bem diferente de o professor já pré-determinar um tópico como necessário e passar a matéria através de “ponto e exercício”, e mais do que isso, pré-determinar que sem o domínio desse item o aluno não irá para série seguinte. É preciso acreditar no aluno e em seu desejo de aprender.

O fato é que a análise do aluno deve ser contínua e baseada muito mais nos

objetivos gerais a serem conquistados. O aluno será capaz de engajar-se em uma prática de leitura e de produção de textos do que em parâmetros que deixam entrever uma postura estruturalista diante da leitura e da escrita.

As escolas cicladas (no Brasil, em qualquer estado ou município) têm demonstrado que essa maneira de organizar o currículo promove uma continuidade no processo ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos. Portanto, o planejamento e a prática pedagógica dos educandos deve contribuir para que sejam respeitados os processos de construção do conhecimento dos alunos, favorecendo as ações pedagógicas coletivas e interdisciplinares.

As experiências têm demonstrado que a organização por ciclos de formação evita as freqüentes rupturas e excessiva fragmentação do percurso escolar, à medida que assegura a continuidade do processo educativo e permite que os professores implementem a ação pedagógica, levando em conta os diferentes processos de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar estabelece um conjunto de competências e conhecimentos que norteiam e aprofundam o trabalho pedagógico em cada ciclo ou série. Contudo, cada etapa ou série acompanha as características do educando portadores de necessidades educativas especiais ou não, nas diferentes idades e situações sócio-históricas e culturais. Isso significa que é um processo flexível, pois, à medida que os educandos constroem as competências e conhecimentos propostos, suas vivências deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagens.

A estrutura por ciclos operacionaliza um enfrentamento sério: à questão do fracasso escolar (evasão, reprovação, integração, preconceito e resistência), com uma perspectiva educacional onde haja respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos de produção de conhecimento pelos quais passam cada educando. É fundamental que a ação dos educadores tenha esse olhar de continuidade, garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada etapa/ciclo.

O número excessivo de reprovação e evasão contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, afetando, consideravelmente, a auto-estima, privando o aluno do desenvolvimento de competências e saberes necessários para

Escolas Cicladas são escolas por ciclo de formação – organização do ensino fundamental.

realizar-se enquanto profissional preparado para lidar com as novas tecnologias.

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e das escolas se responsabilizem com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como Unidade Organizativa, é necessário que criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo para a realização de reuniões e capacitações que envolvam professores, funcionários e pais.

Não queremos dizer com isso que cabe ao regime seriado a responsabilidade pelo insucesso dos educandos. Ele se deve também a vários fatores que, de algum modo, deverão ser efetuados, tais como: a organização escolar, conteúdos, avaliação, metodologia e recursos didáticos. No capítulo V apresentamos os gráficos de produtividade da rede municipal de ensino de Cuiabá – MT., assim como das escolas pesquisadas. Os dados de 42 escolas a partir de 1999 deixaram de registrar a avaliação por nota e passam a tentativa e o ensaio de acompanhar observar e registrar por relatório, ou seja escrever sobre o desenvolvimento dos alunos. Em 2000, mais 26 escolas aderiram a este novo processo , totalizando 68 escolas e, em 2001, mais 04 escolas incorporam esse novo processo de avaliação, com o objetivo de diminuir e até acabar com a desistência do aluno, que nada mais é do que a repetência sem que o aluno tenha concluído o ano letivo e observado que na avaliação do professor não conseguiu a aprovação , assim como a reprovação que também gera a repetência.

As escolas pesquisadas, adequaram-se a nova estrutura proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, no que se refere aos tempos e espaços escolares.

4.2.3. Conceituando a Aprendizagem na Escola Ciclada

A necessidade de mudanças na educação, na luta por uma escola mais humana, mais competente e que desse sentido à aprendizagem, levou a Rede Municipal de Cuiabá a desenvolver projetos como: “Educação para o Pensar” e o Fórum “ A Escola toma a palavra “ que culminaram na proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, denominada “Escola Sarã”, propondo um novo olhar sobre a aprendizagem dos alunos. Um olhar reflexivo, que leve o professor a sentir-se responsável pela formação do aluno.

Nesse aspecto, a grande preocupação é com o aprender, com a aquisição de conhecimentos que passa a subsidiar o sujeito na construção de concepções, que possibilitem sua atuação com competência em qualquer circunstância.

Na escola ciclada, o processo de aprendizagem assume novos contornos em função das aceleradas mudanças por que passam as comunidades e os alunos. A aprendizagem está associada à necessidade de interagir de maneira crítica e reflexiva no contexto social do sujeito, na capacidade de o aluno organizar a sua vida, o que justifica pensar em uma educação para a vida.

Buscando entender a comunidade escolar com a educação de qualidade, visando proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno, a escola ciclada em Cuiabá, “Escola Sarã”, prioriza a Gestão Democrática nas unidades escolares. A partir da Lei que trata da organização da Política Educacional envolvendo todos os segmentos da escola, equipe gestora da escola, professores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade. A Política de Gestão vem aprofundando paulatinamente o entendimento da escola como “locus” predominante da construção da qualidade de ensino, pelo trabalho coletivo, pela prática pedagógica consciente e coerente, criada e gerenciada pela escola.

Dessa forma, a escola passa a ter mais autonomia na elaboração do currículo e na aplicação das práticas pedagógicas, facultando aos professores e coordenadores discutirem com a comunidade assuntos como: O que você espera da escola do seu filho? Que educação gostaria que ele recebesse? O que acha que é importante a escola ensinar? Discutir com os próprios alunos, ouvi-los para saber o que pensam da escola. O que

querem? O que esperam aprender na escola? São questionamentos simples, mas que fazem grandes diferenças, pois é a partir deles que se organiza uma proposta centrada no respeito à identidade, à cultura e ao conhecimento que o aluno traz, para a partir dessas identificações traçar metas que garantam a continuidade do processo, propiciando uma aprendizagem significativa para o aluno.

A Gestão Democrática constitui uma nova maneira de administrar, valorizando o poder partilhado, ações realizadas no coletivo. Está centrada na possibilidade de reinventar a escola, uma escola que valorize o sujeito como um todo, que exercite a democracia através do pensar e do fazer coletivo e que todas as experiências pedagógicas vividas no cotidiano da escola, se enriqueçam à medida que cada pessoa, com seu conhecimento, seu ponto de vista, sua criatividade, possa se envolver com os conteúdos e interagir de maneira crítica e consciente, elaborando novos conceitos, construindo seu próprio conhecimento. Reinventando a escola.

Um dado importante da escola ciclada de Cuiabá “Escola Sarã” é melhorar o aspecto físico da escola, criando um ambiente físico e social adequado a novas aprendizagens. Embora ainda a luta esteja apenas começando na escola ciclada já é possível termos dados sobre o número de alunos que devem ser matriculados por turma.

**Quadro 16-Número de alunos por etapa do ciclo
(previsão – matrícula por turma)**

| | | |
|-----------------|---------------------------|------------------|
| 1º CICLO | 1ª e 2ª etapas | 25 alunos |
| | 3ª etapa | 30 alunos |
| 2º CICLO | 1ª, 2ª e 3ª etapas | 35 alunos |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

Na realidade, esses números não são rigorosamente obedecidos, devido a persistente desistência escolar por motivos de mudanças, uma vez que a maioria das

escolas municipais estão localizadas em bairros periféricos, a comunidade escolar é parcialmente migratória e diante da necessidade de “toda criança estar na escola”, muitas vezes se matriculam de 3 a 5 alunos a mais por turma, assim, os números de alunos que concluem etapas oscilam entre o número pré-estabelecido e “alguns a mais”. Esses “alguns a mais”, muitas vezes, dificultam o trabalho do professor, visto que o número de alunos por turma já está estabelecido no limite máximo para um bom desenvolvimento do trabalho docente. O excesso de alunos nas salas ainda é um fator, que tem influenciado negativamente em outros fatores, fundamentais para o desenvolvimento da criança, como:

- Realizar tarefas independentes e cooperar com os colegas.
- Conviver com colegas da mesma faixa etária.

Para que isso aconteça o professor deve assumir alguns compromissos, como:

- Favorecer o desenvolvimento da capacidade criadora do aluno.
- Estabelecer vínculo afetivo e de respeito mútuo com alunos para que sintam prazer em realizar as atividades.
- Satisfazer as curiosidades dos alunos, conduzi-los ao universo do conhecimento mostrando-lhes a relação entre a capacidade e possibilidade, estar próximo dos alunos nas mais diversas circunstâncias servindo de elo entre eles e o mundo.

É indispensável que o professor tenha tempo suficiente para atender seus alunos, privilegiando aspectos cognitivos e intelectuais. Conhecer seus alunos e suas habilidades individuais simboliza-se do papel da afetividade no ato de ensinar e aprender.

O desempenho do professor está ligado ao número de alunos que atende, uma vez que a escola ciclada visa acompanhar o aluno na sua individualidade. O professor precisa de um tempo para planejar situações diversas, buscar recursos didáticos para atender as especificidades e realizar leituras diferenciadas objetivando a formação plena.

A noção de aprendizagem está, em sua origem, associada à idéia de apreensão de conhecimento e, nesse sentido, só pode ser compreendida em função de determinada concepção de conhecimento – algo que a filosofia compreende como base ou matriz epistemológica. A partir de tais concepções, podem ser focalizadas três possibilidades

de definição de Aprendizagem:

“Aprendizagem é mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”.

Essa seria a definição mais impregnada e dominante no campo psicológico e pedagógico e, certamente, a mais resistente às proposições alternativas. Realimenta-se do positivismo de Comte, com seus ideais de objetividade científica, ao final do século XIX e se encaixa como corrente behaviorista, comportamentista ou de estímulo-resposta, no início do século XX. Valoriza o pólo do objeto e não o do sujeito, marcando a influência do meio ou do ambiente através de estímulos, sensações e associações. Reserva ao sujeito o papel de receptor e reproduzidor de informações, através de modelagens comportamentais progressivamente reforçadas e dele expropria funções mais elaboradas que tenham relação com motivações e significações. Nesse modelo, aprendizagem e ensino tem o mesmo estatuto ou identidade, pois a primeira é considerada decorrência linear do segundo (em outros termos: se algo foi ensinado, dentro de contingências ambientais adequadas, certamente foi aprendido. . .) Na perspectiva pedagógica, essa concepção encontra plena afinidade com práticas mecanicistas, tecnicistas e bancárias – metáfora utilizada por Paulo Freire, para traduzir a idéia de passividade do sujeito, depositário de informações, conforme a lógica do acúmulo, a serviço da seleção e da classificação.

“Aprendizagem é apreensão de configurações perceptuais através de insights”

Essa seria a concepção que se opõe à anterior, polarizando em torno das condições do sujeito e não mais do objeto ou meio. Funda-se em sua base filosófica de natureza racionalista ou apriorista, que percebe o conhecimento como resultante de estruturas pré-formadas, de variáveis biológicas ou maturacionais e de organização perceptual de situações imediatas.

A escola psicológica alemã conhecida como Gestalt, responsável no início do século XX, por estudos na vertente da percepção, constitui uma das expressões mais fortes dessa posição, tendo deixado um legado mais associado ao estudo da “boa forma” ou das condições capazes de propiciar soluções de problemas por discernimento súbito (insight), em função de relações estabelecidas na totalidade da situação. Nesse modelo, a Aprendizagem prevalece sobre o ensino, em seu estatuto de auto-suficiência e auto-regulação e reducionismo que permanece recusando a relação ensino-aprendizagem e se

fixando em apenas um de seus pólos.

“Aprendizagem é organização de conhecimentos como estruturas, ou rede, constituídas a partir das interações entre sujeito e meio de conhecimento ou práticas sociais”

Essa seria uma concepção de base construtivista ou interacionista, comprometida com a superação dos reducionismos anteriores (experiência advinda dos objetos X pré-formação de estruturas) e identificada com modelos mais abertos, fundados nas idéias de gênese ou processo. Por essa razão, suas principais vertentes podem ser identificadas como “psicogenéticas” e são representadas pela Epistemologia Genética Piagetiana e pela abordagem sócio-histórica dos psicólogos soviéticos (Vygotsky, Luria e Leontiev, em especial).

Dois destaques merecem ser feitos em relação a essas duas vertentes:

01 – Na perspectiva piagetiana, Aprendizagem se identifica com adaptação ou equilíbrio à medida que supõe a “passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado” ou “uma construção sucessiva com elaborações constantes de estruturas novas, rumo a equilíbrios majorantes” (PIAGET,1983). O motor para tais processos de adaptação e equilíbrio seria o conflito cognitivo diante de novos desafios ou necessidades de aprendizagem, em esforços complementares de assimilação (pólo do sujeito responsável por incorporações de elementos do mundo exterior) e acomodação (pólo modificador do estado anterior do sujeito em função das atuais demandas apresentadas pelo objeto de conhecimento). Essa posição sugere a importância de que o meio de aprendizagem seja alargado e pleno de significado, para que se chegue a uma congruência entre a parte do sujeito e as pressões externas, entre auto-regulações e regulações externas, entre sistemas pertinentes ao aluno e ao professor. Assim, a não-aprendizagem seria resultante da ausência de congruência entre os sistemas envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

02 – Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, destaca-se, no contexto dessa discussão, a articulação fortemente estabelecida entre Aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira motor do segundo, no sentido que apresenta potência para projetá-lo até patamares mais avançados. Esta potência da Aprendizagem se ancora nas relações entre “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento proximal”: a primeira referindo-se às competências ou domínios já

instalados (no campo conceitual, procedimental ou atitudinal, por exemplo) e a segunda entendida como campo aberto de possibilidades, em transição ou vias de se consolidar, a partir de intervenções ou mediações de outros – professores ou pares mais experientes ou competentes em determinada área, tarefa ou função (Vygotsky, 1984). Nesse sentido, este teórico redimensiona a relação ensino-aprendizagem, superando as dicotomias e fragmentações de outras concepções e valoriza o aprendizado escolar como meio privilegiado para as medições em direção a patamares conceituais mais elevados.

Além disso, a perspectiva dialética dessa abordagem insere a Aprendizagem em uma dimensão mais próxima de nossa realidade educacional: um processo marcado por contradições, conflitos, rupturas e, até mesmo, regressões – necessitando, por isso mesmo, de mediações que assegurem o espaço do reconhecimento das práticas sociais dos alunos, de seus conhecimentos prévios, dos significados e sentidos pertinentes às situações de aprendizagem de cada sujeito singular e de suas dimensões compartilhadas.

As abordagens contemporâneas da psicologia da Aprendizagem e dos estudos sobre reorientações curriculares apóiam-se nessas categorias para a necessária reorientação das estratégias de aprendizagem. Autores do grupo da Espanha, que vem oferecendo fundamentos à atual proposição de nossos parâmetros curriculares (Coll, Palácios, Pozo, Sole, dentre outros), insistem, por exemplo, na importância de se reconhecer duas culturas ou tradições no estudo da Aprendizagem, com implicações diretas para as estratégias utilizadas no ato de aprender (Coll et.al.1996: Solé, 1998).

Um enfoque superficial: centrado em estratégias mnemônicas ou de memorização (reprodutoras em contingências de provas ou exames) ou centrado em passividade, isolamento, ausência de reflexão sobre propósitos ou estratégias; maior foco na fragmentação e no acúmulo de elementos;

Um enfoque profundo: centrado na intenção de compreender, na relação das novas idéias e conceitos com o conhecimento anterior, na relação dos conceitos com a experiência cotidiana, nos componentes significativos dos conteúdos, nas inter-relações e nas condições de transcendência em relação às situações e aprendizagens do momento.

As questões mais relevantes, a partir dessas distinções, seriam: Por que um aluno se dirige para um ou outro tipo de aprendizagem? O que faz com que mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagens significativas? Por que não

aprende em determinadas circunstâncias? Por que alunos modificam seu enfoque em função da tarefa ou da mudança de estratégias dos professores? Quais os fatores de mediação capazes de produzir novos patamares motivacionais e novas zonas de aprendizagem e competência?

Tais questões sinalizam para um projeto educativo comprometido com novas práticas e relações pedagógicas, uma lógica a serviço das aprendizagens e da Avaliação Formativa, uma concepção construtiva e propositiva sobre erros e correção dos mesmos, uma articulação entre dimensões cognitivas e sócio-afetivas que ressignifiquem o ato de aprender. Revisitar alguns desses verbetes, ao longo dessa produção, poderá ser um convite à reflexão.

4.2.4 Conceituando a Aprendizagem: na Escola Seriada/Ciclada

Entendendo que apenas quarenta e duas escolas na Rede Pública Municipal de Cuiabá estão cicladas neste ano de 1999 e que trinta escolas ainda se encontram seriadas e que as escolas que têm o ensino fundamental completo, implantaram o ciclo gradativamente, ficando parte ciclada e parte seriada, gerou uma série de conflitos tanto na aprendizagem quanto na avaliação, portanto esse assunto é relevante, quando se tem um professor que no período matutino é professor da escola ciclada e no período vespertino é professor da escola seriada.

O conceito de aprendizagem é bastante debatido quando se trata das mudanças que a educação escolar vem sofrendo ao longo dos anos. A discussão desse tema pressupõe a necessidade de conceitos para elaborar um quadro teórico que referencie a nova proposta e lhe garanta credibilidade.

Dentre tantas mudanças que a educação já percorreu, o modelo tradicional (conservador), a escola nova, moderna tecnicista, além dos métodos modistas, como: sintético, analítico, crítico, alfabético, silábico, construtivista e tantos outros quanto a escola permitir. Tiveram como campo de atuação a escola seriada que neste campo, podemos analisá-la como estrutura que serviu de laboratório para tantos modelos, e nenhum resultado significativo foi observado. Talvez porque introduzia-se outro modelo sem mudar a estrutura de atendimento. No ciclo muda-se a estrutura, criando uma nova que consolida por si só, dentro das inovações que oferece em relação à escola seriada, como a regulamentação sobre o número de alunos por etapa, assim como os professores das áreas de apoio como artes, língua estrangeira. A avaliação passa a ser contínua, abolindo as notas e elaborando relatórios sobre o desempenho do aluno, maior envolvimento da escola com a comunidade e cursos de formação continuada para professores.

Existe duas vertentes teóricas que sustentam os principais modelos de aprendizagem: o modelo behaviorista e o modelo cognitivo.

No modelo behaviorista – o foco principal é o comportamento, analisado a partir das relações entre situações estimuladoras, respostas e consequências. Nesse caso

planejar o processo de aprendizagem implica definir todo o processo.

O modelo cognitivo – explica melhor os fenômenos mais complexos, como a aprendizagem de conceitos e a soluções de problemas.

Tradicionalmente, as diferenças mais comuns de organização da aprendizagem enfatizam a capacidade de adaptação do indivíduo às aceleradas mudanças na educação, quando sabemos que adaptabilidade crescente constitui apenas um dos primeiros passos no processo de aprendizagem, seguido pelo desejo de aprender, o estímulo à criatividade e a produtividade. Na realidade estas situações estão interrelacionadas. Não há adaptação, se o indivíduo não estiver pré disposto a aprender, ou estimulado a produzir, a se relacionar com a nova prática.

O regime seriado é quase uma proposta à padronização para um sistema único de educação, onde os indivíduos são classificados por idade, por série, com disciplinas fragmentadas, como se o cérebro tivesse “gavetas” para guardar cada uma delas e endereçá-las para identificar quando chegar a hora de usá-las. Como se todos aprendessem ao mesmo tempo e da mesma forma, não levando em consideração que não é possível resolver situações com receitas prontas. Como identificar que receita usar, se não temos gavetas cerebrais? Portanto, o indivíduo deve construir suas concepções e delas se valer para elaborar novos conceitos tornando-se, assim, capazes de resolver seus conflitos. É o sujeito interagindo com o meio.

Nesse aspecto, a avaliação automaticamente tem caráter classificatório, onde o conhecimento do aluno é medido pelo que consegue desenvolver em relação aos conteúdos apresentados, dando uma falsa idéia de aprendizagem e tendo a reprovação como mecanismo essencial de medida.

Constatei, em escolas da rede municipal de Cuiabá, na regional oeste, um debate envolvendo escola seriada e escola ciclada, onde se ouvia: *“Mas, antigamente os alunos sabiam tabuada! As pessoas sabiam ler melhor! Quem aprendia não esquecia.”* *“...você tinha a impressão de que os alunos sabiam mesmo, hoje os alunos nem se quer sabem o que estão estudando.”* Um dado é certo, ainda são poucas as escolas cicladas e os ciclos de formação é uma proposta nova, com apenas quatro anos. Como estavam falando da maioria, então não deveriam estar falando dos ciclos, pois a nossa clientela é em maioria seriada, isto no Estado e até mesmo na Capital, apenas na rede municipal a maioria é ciclada. Também precisamos lembrar que sempre tivemos professores e

“*professores*”, isso passa por diversos aspectos sociais que envolvem o querer fazer, o compromisso profissional, a competência que leva a inovar e, o aspecto cultural que conduz o professor ao conformismo, a jogar a culpa no aluno, no trabalho que é árduo. Com ciclos não acontece mágica, ainda contamos com profissionais que não sabem se valer da convivência com o aspecto teórico – metodológico para o domínio da aprendizagem permitindo melhorar a prática gradativamente. De certa forma, muitos ensinam aprendendo. Como estava falando de alunos da 4ª série em diante, onde geralmente acontece “*pane*” da passagem da 4ª para 5ª série, então esse aluno é no mínimo parcialmente seriado. É visível o ranço do tradicionalismo, a falta de compromisso, um vai jogando para o outro como se o aluno fosse peteca. Ninguém assume, ninguém faz nada melhor, ou diferente para sanar as dificuldades e, espera que o aluno ingresse na 5ª (ou para o ciclo) para descobrir que ele não está bem preparado.

Hoffmann, (1998), nos aponta exemplos de práticas avaliativas inflexíveis e autoritárias, permissivas no modelo seriado em nossas escolas e universidades, promovendo o fracasso escolar. No caso de alunos que reprovam duas a três vezes consecutivamente ou alternadamente perde-se a auto-estima. E a escola? Que educação se pretende realizar nessa escola? Qual é a possibilidade de haver aprendizagem? Sob que valor essa escola trabalha? Temos claro que a escola não trabalha com o aluno como ser indissociável entre o sujeito o aluno e seu caráter, e ainda apresentado um modelo de educação que mede a aprendizagem pelo comportamento do aluno, apenas pela sua resposta, independente do estímulo positivo ou negativo que recebeu.

Tomando o exemplo de reprovação em série, podemos refletir em dois aspectos: para que serviu a reprovação? O que aconteceu com o aluno? Desaprendeu?

Podemos refletir: Para que serve (ou serviu) a reprovação? Não seria para o aluno reprovar só na matéria em que não conseguiu média? Repetir de ano não seria para melhorar a aprendizagem do aluno? O que a escola fez com esse aluno, que só apresentou dificuldade em duas disciplinas e um ano depois estava com dificuldades em quatro disciplinas? Qual o sentido de reprovar? Então, o que aconteceu? Que falhas ocorreram? Qual a concepção de aprendizagem desse modelo?

A avaliação deverá centrar-se nos resultados alcançados. O índice de reprovação e de repetência deverá ser minuciosamente analisado na avaliação do professor.

Não vale mais aqui a resposta simplista de que tal aluno foi reprovado porque não estudou. Mas por que ele não estudou? Qual o grau de motivação transmitido pelo professor? Qual a capacidade de o professor lidar, em nível psicológico, com o aluno rebelde, preguiçoso, carente ou com baixa capacidade de inteligência? Qual a flexibilidade de o professor adaptar seus métodos de ensino ao aluno que ele possui? Ou ele insiste em ser sempre o mesmo e os alunos que se adaptem ao seu modelo de “ensinar”?

A avaliação do professor, como de resto qualquer outra avaliação, deverá ser mais um instrumento de crescimento do avaliado do que um instrumento coercitivo, de punição ou de prêmio.

Vale ressaltar que alguns sistemas educacionais já trabalham com a dependência por disciplina. Não é o caso da escola ciclada, onde as dificuldades são trabalhadas na sala de aula de apoio à aprendizagem.

A escola que trabalha com a avaliação classificatória deveria, no mínimo, ter claro que objetivo e que estratégia trabalhar para melhorar a compreensão do aluno em determinados conceitos. A falta de comprometimento do educador com a educação resulta em fracasso escolar. É preciso questionar os princípios fundamentais de tais práticas avaliativas que cada vez mais persegue a homogeneidade. Tudo que é homogêneo é passivo, o importante é permitir que o aluno se sinta sujeito no processo em construção.

Pensando sobre esses aspectos, percebe-se que a aprendizagem está relegada ao plano de padronização e mecanização do conhecimento, padrões que creio, nunca atenderam à formação do aluno como sujeito no processo, tornando a escola não de todos e para todos, mas excludente e marginalizada, onde estabelece a educação como campo de guerra onde os mais fortes, inteligentes, espertos, se viram sozinhos, construindo seu próprio conhecimento. Avançam, são aprovados e conseguem se formar ou pelo menos completar o ensino fundamental ou ensino médio. Os mais fracos que têm dificuldades para aprender, os desinteressados, os que não querem nada são os que necessitam de acompanhamento pedagógico e afetivo, se não o tem, reprovam. São marginalizados dentro da própria escola e no meio social, muitas vezes abandonam a escola e são colocados à margem do processo.

Outrossim, o sistema educacional concebe que uns têm mais capacidade de

aprender que outros, e ele reforça as desigualdades sociais, negando os objetivos da educação básica que por lei garante educação de qualidade para o desenvolvimento do cidadão. Porém, a concepção de aprendizagem no modelo seriado, perceptivelmente está mais ligada a quantidade e não a qualidade da educação que o aluno recebe e a sua produtividade significativa.

4.2.5. Análise dos Resultados da 1ª Fase de Investigação

Em geral, a maioria dos professores afirmam que as mudanças na educação far-se-ão necessárias, à medida que o que se pretende é melhorar, atingir mais alunos e atendê-los com maior qualidade, observando a trajetória que envolve o planejamento e o desenvolvimento das atividades. A avaliação requer muita responsabilidade do educador, está em suas mãos todo o futuro escolar e até o futuro profissional do aluno. Dependendo da ação avaliativa que o professor realiza, pode estar contribuindo para a formação de seu caráter seja ele da elevação do nível intelectual ou provocando a diminuição da auto-estima, criando barreiras que talvez nem as possam vencer posteriormente, é por isso que:

“O olhar do professor precisa ser, assim, sensível ao tempo de cada educando, de cada grupo de alunos, qualitativamente diferente a cada momento e promissor em seu inacabamento. A aprendizagem dá-se por uma sucessão de continuidade, e muitas manifestações dos alunos contradizem orientações anteriormente feitas ou tais não foram profundas o suficiente para compreendê-las.” Hoffmann.(2000:30)

Para ter uma visão mais próxima da realidade sobre a prática avaliativa, os professores responderam as questões com algumas limitações e algumas questões até um pouco estudadas, mas a maioria delas aponta que o professor da rede municipal de Cuiabá já era mais reflexivo sobre a avaliação, efeito e consequência, assim elenco abaixo algumas frases que representam o pensamento dos professores e a forma com que avaliam seus alunos:

- Avalio meus alunos no desempenho das atividades levando em conta vários aspectos que são relevantes para que a aprendizagem flua satisfatoriamente.
- Procuo avaliar de forma a diagnosticar suas dificuldades para retomar ao tema e conseqüentemente aos conteúdos.
- Avalio valorizando sua cultura e a contribuição que ofereço no desenvolvimento dos conteúdos.

- Avalio o desempenho nas atividades, assiduidade e participação
- Observando o progresso do aluno em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidas
- Avalio de acordo com a participação e valorizando tudo o que fazem.
- Valorizo o interesse pelas atividades individuais ou em grupo.

As mudanças nas práticas avaliativas estão acontecendo positiva e gradualmente e pode-se considerar um avanço, o fato de os professores não fazerem referência à necessidade de realizar as avaliações por escrito ou a tradicional semana de provas, embora nenhum deles se mostrou envolvido com o caráter mediador ou estabeleceu uma relação entre o trabalho docente com o discente. Diante do posicionamento transparece a distância entre o educador e o educando nos dando uma visão bem tradicional do comportamento de ambos em sala de aula, o professor ensinando e o aluno aprendendo.

No entanto, uma professora fez referência à necessidade de provas escritas e, com a fala dos colegas fez a reflexão e descobriu que estava enganada quando pensava que não deveria fazer correções da escrita do aluno. Para avaliar a expressão escrita os conteúdos gramaticais, a concordância e a ortografia não seria fazendo uma prova escrita, mas realizá-la durante a elaboração de textos, frases, exercícios de sala-de-aula ou extraclasse com correção individual, em grupo, ou auto-correção junto ao professor.

Observei também, que em nenhuma das frases aparece a auto-avaliação do trabalho docente explicitamente e sua relação com os anseios dos educandos, portanto nessa primeira fase da investigação tivemos a avaliação trabalhada dentro de um novo contexto que é o da escola ciclada, sendo vista como uma prática avaliativa do trabalho pedagógico no desempenho do professor enquanto problematizador e investigador ou como observador do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A leitura do texto “Avaliação: Da excelência à Regulação das aprendizagens- Entre duas lógicas - Philippe Perrenoud, foi suporte para fomentar e provocar as discussões com o grupo, refletindo a sua prática educativa na escola e o que propõe a escola ciclada.

A seguir, foram formados os grupos para dar continuidade nas discussões e reflexões tendo como motivação alguns questionamentos sobre o que tratava o texto, que em seguida foi apresentado para todos a síntese das suas discussões, analisando a compreensão, as dificuldades e os avanços.

Em seguida, foi proposto aos grupos que se fizessem sugestões para os instrumentos de registro e avaliação dentro da dinâmica da Escola Sarã, nome dado às escolas com ciclos de formação de Cuiabá-MT, sendo as mesmas apresentadas, comprometendo-me ficar responsável pelo trabalho em estar sistematizando e enviando novamente às escolas para novas apreciações.

No dia seguinte, como havia disponibilidade em tempo integral, realizamos além do primeiro trabalho de fundamentação teórica, oficinas dos instrumentos utilizados pelo professor para os seus registros e relatórios. Essa mesma metodologia foi utilizada com os dois grupos das escolas cicladas.

Com o grupo de escolas seriadas, o trabalho foi desenvolvido no sentido de estar fazendo uma reflexão da prática avaliativa escolar, utilizando para isso os referenciais teóricos de alguns autores tais como Luckesi, Hoffmann, Enguita e Saul, que nortearam as discussões coletivas que a seguir foram organizadas. Também foram propostas algumas perguntas como: O que avaliar? Para que avaliar? Quem avaliar? Como e com que avaliar? Onde registrar?

Estas perguntas foram devolvidas no primeiro encontro do ano de 2000 registradas no capítulo VI. segunda fase de investigação.

CAPÍTULO V

A CULTURA AVALIATIVA DOS PROFESSORES: A AVALIAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE

O processo de avaliação nas escolas da rede pública municipal de Cuiabá vem sendo repensado desde 1993, justamente por não estar respondendo às exigências do processo educacional, buscando a efetivação de uma escola pública democrática e de qualidade. As reflexões feitas sobre a concepção de avaliação levaram os educadores a abandonarem a modalidade de avaliação puramente classificatória, quantitativa e feita, exclusivamente, em relação à memorização dos conteúdos, por uma modalidade de avaliação mediadora, que concebe o aluno como sujeito do seu próprio desenvolvimento, onde a ação avaliativa terá que ser, necessariamente, uma ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre suas situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido, dialogando e refletindo em conjunto (professor – aluno) sobre o objeto do conhecimento, num movimento de ação, reflexão e ação.

Entendendo a educação como um direito de todos, na escola ciclada municipal, não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. É fundamental que a avaliação seja orientada pela lógica da continuidade dos processos de formação. A avaliação deve ser concebida como um processo contínuo, sistemático, participativo, com função diagnóstica e investigativa, cujas informações, propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador, do educando, da turma, do coletivo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo. Os agentes da avaliação são aqueles que são sujeitos do processo ou parceiros do mesmo, ou seja, professores, equipe técnica, alunos, conselho escolar, pais, mães e grupos de apoio da Secretaria Municipal de Educação. Desta forma,

elimina-se o caráter subjetivo da avaliação realizada, na maioria das vezes, solitariamente pelo educador, abrindo-se espaço para que todos os segmentos sejam co-partícipes, co-autores e co-responsáveis na praxis, durante o processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de avaliação em 42 escolas municipais de Cuiabá a partir do ano de 1999, consiste na avaliação destinada a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Essa avaliação se dá de forma contínua, sistemática, visa acompanhar as aquisições sucessivas que o aluno vai fazendo, considerando seus avanços e conquistas, estabelecendo relações entre as ações e as estratégias para trabalhar as dificuldades de forma a serem superadas. O resultado vai sendo registrado através de anotações sobre as produções e o desempenho.

Assim, a avaliação do educando é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como um constante diagnóstico investigativo, tanto do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula como do uso desse conhecimento em seu grupo e as formas culturalmente constituídas de se construir esse conhecimento. Dessa forma, há uma busca de compreensão por parte dos professores do que significa “partir do conhecimento do aluno” ou “levar em consideração a cultura e as necessidades educativas especiais do educando”, assim como: obter dados específicos da aprendizagem do aluno, daquilo que foi ou não foi aprendido e que ainda gera dúvidas para que possa reformular suas práticas, buscando localizar os fatores que possam facilitar a aprendizagem e as causas das dificuldades.

A formalização da avaliação será bimestral. Sua função prognóstica leva em consideração todo o processo educativo, as produções dos alunos, as investigações dos educadores, o diálogo que se estabelece entre pais, educandos, educadores e funcionários: que serão expressos através de relatórios descritivos e individuais. É preciso que o professor instale canais de comunicação entre ele e os alunos para que possa ouvir o que estão percebendo, dizendo, manifestando sobre seu processo de aprendizagem, onde a auto-avaliação permitirá ao aluno revisar a sua aprendizagem com o auxílio, quando for necessário. A avaliação participativa oportuniza aos pais, professores e alunos momentos de reflexão sobre a construção da aprendizagem, no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos, de socialização: traz em si um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem, seus avanços e dificuldades,

apontando o modo de progressão do educando.

Vale ressaltar que as demais escolas da rede pública municipal, estadual e particulares de Cuiabá, continuam trabalhando com o sistema seriado, algumas ainda com a metodologia por disciplina e a avaliação por nota. No ano 2000, foi implantado em 26 escolas municipais de Cuiabá o ciclo com o novo sistema de avaliação por acompanhamento individualizado, através de relatório.

Vale ressaltar que no ano de 2001 uma das escolas que estava ciclada desde 1999, resolveu voltar a seriada, na reunião como responsável pelas orientações do ciclo de formação, fiz questão de registrar o depoimento de cada professor, diretor e coordenador pedagógico, a maioria deu como opção de mudança o grande trabalho de avaliar o aluno no desempenho de sua aprendizagem continuamente. Acrescentando a falta de tempo, e que dar prova e registrar nota é muito mais fácil e demanda menos tempo. Como a política do nosso atual Secretário de Educação é de que a escola tem autonomia para decidir como trabalhar e se organizar foi atendido o pedido. No início de 2002, a escola solicitou a volta aos ciclos, novamente fui até à escola fiz nova reunião e esclareci que, uma vez iniciado o ano letivo com uma forma de organização teria que finalizar o ano, e tendo a escola já vivido as duas experiências, seria procedente analisar estudar e depois repensar para voltar ou não aos ciclos de formação.

A cultura avaliativa dos professores vem de uma tradição educacional jesuítica onde a “Prova” era o sinônimo de avaliação e ainda gera o medo. A importância que é atribuída às provas, na avaliação dos alunos, é por eles bastante conhecida. Em geral, uma grande ansiedade domina os alunos, em sala de aula, seja no dia da realização de uma prova, seja no dia da divulgação de seus resultados. A preocupação dos alunos em geral é o medo de ser reprovados, e as preocupações que surgem são :

Será que vou me lembrar de tudo que estudei?

Será que vou entender as questões?

Será que vou conseguir responder como a professora quer?

Estas são as preocupações dos alunos tementes à prova; além do medo revela que em relação à prova não se sentem seguros em seus conhecimentos, sentem-se cobrados de alguma coisa que vai resultar em prêmio ou castigo, aprovação ou reprovação., sentem que seus erros vão pesar muito.

A reação dos alunos demonstra que em relação à prova as nossas escolas usam

desse instrumento de avaliação no sentido de verificar e cobrar dos alunos todos os conteúdos e habilidades considerados necessários para a promoção de uma série para outra ou conclusão de um determinado grau de ensino.

A avaliação pensada assim, contém o perigo de que todo o processo de ensino aprendizagem seja orientado e realizado, tanto pelo professor como pelos alunos, visando aos conteúdos que vão ser cobrados.

A que caminhos tem conduzido esse tipo de avaliação e de concepção do processo ensino aprendizagem?

A exemplo das escolas de 1º Grau ou de ensino fundamental, ela deve responder pela base comum de educação dos cidadãos. Deve dar oportunidade aos que nela ingressam de aprender a ler, escrever e contar. Possibilitar a aquisição de noções básicas em várias áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências, deve sobretudo, criar as condições para o desenvolvimento das capacidades e habilidades que permitam aos estudantes uma conduta individual e social autônoma, consciente e responsável.

As estatísticas educacionais têm demonstrado que os objetivos do ensino fundamental (1º grau) não vêm sendo atingidos. Sistemáticamente, ano a ano, mantêm-se índices elevados de reprovação e de evasão. Um número significativo de pessoas não conseguem nem sequer chegar à quarta série do ensino fundamental, quanto mais concluir esse nível de ensino.

Em que medida a avaliação que se faz em nossas escolas contribui para essa avaliação? Pode a avaliação reduzir-se a provas e exames? É esta a função da avaliação na escola: a cobrança de conteúdos e de habilidades?

Considerando os objetivos do ensino fundamental bem como a obrigatoriedade desse ensino, a avaliação se faz necessária? Não é possível adotar um outro sistema de avaliação e promoção? Que características este sistema deve ter? Não é possível, por exemplo, voltar à promoção automática, que já funcionou em outras épocas? A promoção automática se baseia na compreensão da aprendizagem como processo contínuo e progressivo, dentro de um ritmo próprio. Um aluno não deve ser reprovado ao final de um ano letivo por ter tido dificuldade de acompanhar o ritmo de aprendizagem de sua classe. Deve-se verificar até que ponto ele conseguiu chegar e, no ano seguinte, partir daquele ponto, sem fazê-lo passar novamente por experiências que já teve e que não foram eficazes.

No contexto escolar, e o no imaginário social também, o significado da nota e sua identificação com a própria avaliação tornaram-se tão fortes que um dos argumentos para a sua manutenção costuma ser o de que , sem ela, acabou-se a avaliação e o interesse ou a motivação do aluno pelos estudos. Esses argumentos refletem, por um lado, a distorção da função avaliativa na escola, que não deve confundir-se com a atribuição de notas: a Avaliação deve servir à orientação das aprendizagens. Por outro lado, revelam uma compreensão do desempenho do aluno como decorrente exclusivamente de sua responsabilidade ou competência individual. Daí o fato de a avaliação assumir, freqüentemente, o sentido de premiação ou punição. Essa questão torna-se mais grave à medida que os privilégios são justificados com base nas diferenças e desigualdades entre os alunos.

Fundamentada na meritocracia (a idéia de que a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito individual), a avaliação classificatória passa a servir à discriminação e à injustiça social.

Nesse modelo escolar, a avaliação permite o levantamento de dados e sua quantificação, mas perde, no âmbito da prática, sua principal função: orientar o professor e adequar o trabalho pedagógico às necessidades de aprendizagem dos alunos. Fortemente apoiada em idéias meritocráticas, a avaliação, nessa perspectiva, constitui-se como uma prática de premiar ou punir, o que, em última instância, justifica a centralidade da aprovação/reprovação na cultura escolar, prática que acabou estendendo-se para além dos muros da escola (ex: pais que premiam os filhos que passam de ano e castigam os que não passam).

Nesse contexto, as instruções programadas e as provas objetivas proliferaram. Reduzida à sua dimensão técnica, a avaliação tornou-se uma prática a serviço da classificação e da seleção dos alunos, daí sua identificação como avaliação classificatória.

Fica portanto difícil de mudar essa prática que se arrasta pelo longo do tempo, sendo comentada por alguns autores que se reporta desde o século XVI. Com os grupos de estudos, seminários, debates, chegamos a conclusão de que uma prática só será mudada quando:

Houver vontade coletiva de uma escola.

Houver uma proposta pedagógica definida e construída pelo coletivo da escola.

Houver a necessidade de mudança.

Tendo vivido todos os impasses para a mudança da prática avaliativa na rede, sofremos momentos de angústias, mas vivemos também momentos de prazer, consolidando em um pequeno grupo de escolas, a prática avaliativa pela qual estudamos, lutamos e acreditamos.

5.1 Os Problemas mais Importantes Frente à Mudança

Apenas a mudança estrutural de seriação para ciclos não é suficiente para garantir o processo ensino/aprendizagem com qualidade. A palavra qualidade tem sido usada com significados diferentes, de acordo com a visão de quem a usa. Devemos, portanto, ter clareza do que ela significa para nós, que buscamos, já há algum tempo, uma escola de transformação, consciente do seu papel ativo na formação dos cidadãos, ou seja, capaz de capacitar todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar dela responsabilmente e transformá-la

A proposta de organização do tempo escolar que apresentamos aqui, sozinha, sem mudanças mais profundas de postura, sem o compromisso da prática teoricamente refletida, não passará de uma reestruturação que levará aos resultados que já conhecemos hoje, o fracasso escolar apresentado em suas faces múltiplas e cruéis: a repetência, a evasão, o aluno que completa seu período escolar de forma insatisfatória, sem o que vem a ser seu direito maior, condições dignas de participação, de leitura, de intervenção no mundo do qual faz parte.

A estrutura funciona como um dos elementos que facilitará a superação de obstáculos que dificultam a concretização do que acreditamos ser educação.

Outro aspecto a ser considerado nesta mudança de escola seriada para ciclada; é o fato de que os ciclos de formação têm como um dos seus princípios o respeito aos tempos e ritmos individuais que cada aluno ao formular hipóteses e construir o seu próprio conhecimento. Este se dá de forma cíclica e espiralada pela ampliação e incorporação dialética de novas referências e não mais de forma linear e cumulativa que caracteriza os chamados pré-requisitos nos quais um conhecimento precede de outro, além de valorizar também a diversidade, as diferenças e as condições sócio-culturais dos alunos que, agrupados em uma mesma sala de aula nem sempre todos conseguem aprender simultaneamente e da mesma forma..

Apresentamos alguns relatos de professores de escolas públicas municipais, os quais exprimem, seus anseios, angústias e resultados compensatórios, assim como de alguns professores de escolas particulares.

RELATOS:

01 - “Diante da expectativa criada em torno da nova proposta, as escolas que tinham espaço físico fizeram sua opção por ciclarem. E a nossa escola não foi diferente, optamos pelo Ciclo, pois tínhamos conhecimento que no ciclo enfrentaríamos mudanças. Foi com garra e coragem que optamos pelo desconhecido, pelo novo, sabíamos que exige renúncia, exige pesquisas,, preparação de uma boa aula, e com muito compromisso e competência foi possível implantar a 1ª Etapa em nossa escola., pois os alunos se sentem mais livres para os questionamentos, e a própria construção do conhecimento através do método globalizado e atividades que levaram os alunos a uma reflexão-ação constante.

A Sala de Apoio foi a grande novidade e o atrativo para os alunos com dificuldades de aprendizagem, contribuindo para que os alunos sanassem suas dificuldades e acompanhassem sua turma normalmente. Os alunos gostaram e demonstraram interesse nas aulas de Arte e Educação, pois têm oportunidade de expressar corporalmente, através das danças, teatro, poesias etc.

Apesar de termos feito esforços que muitas vezes fugiram de nossa vontade, enfrentamos enormes dificuldades para a implantação do mesmo, talvez pela localização da escola, e a distância entre as 13 comunidades atendidas pela mesma, tais como: transporte, horário, alimentação, espaço físico inadequado, profissionais não preparados, salas superlotadas, falta de um acervo para pesquisas tanto do profissional, quanto de acompanhamento dos pais em incentivar os filhos a participar das aulas de apoio. Outro ponto negativo foi o número de professores contratados, que não tendo vínculo empregatício deixa de garantir a efetividade de sua prática.”

02 - “ O ano de um mil novecentos e noventa e nove começou com grande expectativa para esta unidade escolar. Todos iriam colocar em prática o que haviam lido, analisado e discutido no decorrer do ano anterior.

O desafio para todos, então , estava lançado.

No inicio do ano houve a capacitação ministrada pela equipe da SME (Secretaria Municipal de Educação) que abordou vários aspectos da escola ciclada, no momento, como todos em conjunto estávamos começando, não havia o que mais

precisávamos, que era a “prática”, então foram ministrando um aprofundamento da teoria.

Queríamos entender melhor a avaliação que passava de quantitativa para qualitativa, montamos a capacitação na escola para ampliar e construir conhecimentos na área. Mesmo assim, continuávamos inseguros do como iríamos fazer, pois nos faltava experiência que somente com o decorrer do ano iríamos adquirir gradativamente.

A alegria teve início com a chegada dos alunos que são e sempre serão o objetivo do nosso trabalho.

Percebemos primeiramente que o número de alunos etapa/ciclo excediam o que havia sido previsto pela escola ciclada. Isso dificultou o trabalho de todos os professores, acrescentando mais um agravante que era ter um número considerável de 35 (trinta e cinco) alunos defasados idade/série distribuídos nas turmas.

Vivenciamos a partir de então, problemas de socialização dos alunos, construção de identidades desequilibradas. Os alunos não tiveram a oportunidade de uma forma plena a vivência com seus pares de idade.

A sala de apoio à aprendizagem levou alguns dias para iniciar seus trabalhos, principalmente, porque todos os professores e equipe técnica queriam ter certeza de que este ou aquele aluno tinha uma necessidade real para receber o atendimento necessário, esgotando todas as possibilidades para resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Alguns pontos pendentes foram transferidos para serem resolvidos no ano letivo de 2000.”

03 - *“ No ano de 1998 esta Unidade Escolar optou pelo projeto da escola por ciclos de formação, evitando a fragmentação do percurso escolar e a defasagem idade/série , assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores organizem-se Currículos de acordo com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, numa perspectiva crítica capaz de transformar a prática descontextualizada da realidade por uma prática interdisciplinar, tendo como eixo condutor o tema gerador.*

A criança é estimulada a registrar suas experiências, pois é pelo registro que as mesmas são levadas a construir o seu conhecimento. Esse registro é como uma via para

integração no Universo que a cerca. Tal via proporcionará a desinibição, desenvolverá uma expressão mais fluente e flexível, favorecerá maior segurança e participação no contexto em que vive. Não permitir que a criança registre é interromper o processo. Os professores foram estimulados a deixarem que seus alunos registrassem suas experiências, com o objetivo de realizar uma atividade espontânea e natural. O professor dentro desses pressupostos mantém uma mediação com o aluno que permite o estabelecimento de relações dialógicas e de confiança, comprometido com sua tarefa de educar. Este professor para conseguir êxito em sua tarefa deve receber formação continuada, bem como toda a equipe escolar envolvida no processo ensino aprendizagem.

A avaliação deve ser trabalhada continuamente com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, propiciando o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, oportunizando ao professor redimensionar sua ação pedagógica para as próximas ações, visando as dificuldades do aluno.

A avaliação informa a situação do aluno que servirá como base para a atuação do professor.

A progressão fica assegurada a todos podendo no final do ciclo reter o aluno que mesmo tendo freqüentado a sala de apoio não superou suas dificuldades.

04- *“Esta escola inserida na proposta pedagógica dos ciclos tem assumido o seu compromisso perante a comunidade escolar viabilizando todos os passos para atingir os melhores resultados considerando o projeto inovador, estabeleceu-se maiores compromissos para o educador, educandos e familiares com o intuito de buscar qualidade e quantidade de conhecimentos adquiridos e não apenas focalizando a obtenção de notas para passar de ano.*

A escola vive e promove com clareza o contínuo processo de ensino e aprendizagem pelo qual os educandos devem passar. Existe um contínuo planejar em função da prática pedagógica respeitando os processos de construção de conhecimento favorecendo a interdisciplinaridade. A estrutura por ciclos tem oportunizado maior entendimento sobre os processos cognitivos culturais e sócio-históricos de cada criança, respeitando suas etapas, dando o devido tempo para o desenvolvimento individual.

O educador sendo oportunizado através de capacitações criou coragem em aprofundar o seu conhecimento e tomar ciência caracterizando cada estágio pelo qual a criança tem sua passagem.

Com a reorganização do currículo destacamos a dimensão globalizados interdisciplinar através de todas as áreas do conhecimento inseridos os temas transversais. A preocupação dos professores se manifesta através de constante procura de ajuda no processo avaliativo que se dá de forma contínua sistemática visando acompanhar as aquisições do conhecimento e registrando as conquistas e avanços dos alunos. O professor parte dos princípios de pesquisa para análise de dados e assim consegue reformular suas práticas facilitando a construção do conhecimento. A constante investigação filosófica trouxe a tona o tema gerador que permeia todas as áreas do conhecimento.

Muitos são os pontos favoráveis: sala de apoio que veio de encontro com o propósito de diminuir a repetência e solucionar deficiência na aprendizagem. Porém não alcançou a sua plenitude uma vez que trabalhou no resgate de dificuldades passadas. Os alunos com dificuldades extremas foram amenizadas inteirando-os no conjunto de sua etapa. Obtivemos obstáculos em relação a falta de cooperação dos pais em viabilizar a frequência dos alunos nas aulas de apoio.”

Quadro -17

| SITUAÇÕES ENCONTRADAS NA AVALIAÇÃO FRENTE ÀS MUDANÇAS | |
|---|---|
| ASPECTOS POSITIVOS | ASPECTOS NEGATIVOS |
| Acompanhamento individual aos alunos, possibilitando maior conhecimento destes e de seus familiares (através de relatórios) | Sala de apoio: não pode desenvolver o seu trabalho específico, em decorrência do alto grau de dificuldades encontradas em determinados alunos. |
| Assegurar o acesso e permanência do aluno na escola, diminuindo a evasão escolar. | Grande número de turmas para os professores de Educação física, Língua estrangeira e Arte educação efetuarem relatórios. |
| Maior participação dos pais na vida escolar do filho | Horários diferenciados para planejamento com o professor titular da sala de aula. |
| Sala de apoio, sanando as dificuldades do aluno, com atendimento individualizado, em horários diferenciados. | Pouco tempo na hora atividade para fazer planejamentos e relatórios. |
| Maior apoio ao trabalho do professor pelo supervisor e diretor. | Falta de horário disponível para o planejamento coletivo (Arte educação, Educação física, sala de apoio |
| Capacitação dentro e fora da escola. | Capacitações e reuniões fora do horário de trabalho |
| Hora atividade para o professor planejar suas aulas. | Falta de comparecimento dos técnicos da Secretaria às atividades pedagógicas |
| Maior autonomia nas escolas | Cursos de Educação Física e Arte Educação no horário de serviço, atrapalhando o planejamento do professor regente. |
| Maior responsabilidade do professor ao planejar, executar e acompanhar os alunos. | Falta de acompanhamento e compromisso de muitos pais com os estudos dos filhos, principalmente no que diz respeito a assiduidade e pontualidade dos alunos. |

Fonte: Comunidade escolar

Estes aspectos levantados tanto os positivos quanto os negativos nos levou a amadurecer ainda mais sobre como organizar a vida do professor para facilitar o seu trabalho.

No primeiro momento, tentamos discutir com os professores de apoio,

coordenadores e diretores, em uma reunião no centro de capacitação da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT, uma vez que coordeno os trabalhos com os professores de apoio, que são professores que trabalham com os alunos que portam dificuldades de aprendizagens.

Ponderei junto ao grupo, que uma forma de dar melhor atendimento aos alunos seria estabelecer critérios para recebê-los.

- O primeiro critério seria, todo aluno indicado pelo professor referência com dificuldades de aprendizagens, teria que ter um relatório descritivo dizendo qual a dificuldade, e em que o aluno apresentava maior dificuldade.
- O pai ou mãe do aluno deveria assinar um termo de compromisso, para encaminhar o filho no horário contrário ao da sala de aula nos dias estabelecidos para tentar sanar tal dificuldade, freqüentando até que o professor de apoio o liberasse das referidas aulas.

Quanto aos relatórios sugerimos que o registro da avaliação tivesse o seu momento individual e o seu momento coletivo fundindo o relatório descritivo em apenas um documento, facilitando aos pais compreenderem melhor, assim como poderia a escola entrar em consenso onde cada professor ficaria responsável por uma turma, e em uma reunião coletiva o responsável faria a sistematização, chamamos de conselho de classe para avaliação.

Quanto ao horário disponível para o planejamento coletivo, é apenas uma questão de organização de trabalho. Neste caso sugerimos que as horas atividades do professor de quatro horas semanais ou divididas em duas e duas, fossem acumuladas em duas semanas e em um dia qualquer decidido pelo coletivo reunissem todos os professores para planejar, elaborar a sistematização do relatório descritivo e avaliativo,

Como último bloco, os cursos de capacitação dos professores fora do horário de trabalho, esta é uma situação um tanto quanto polêmica. Os cursos são ofertados fora do horário de trabalho justamente para não atrapalhar o trabalho, como não são obrigatórios, mais apenas para os que tiverem disponibilidade, não deu para interferir nesse aspecto.

5.2 Como se Avalia nas Escolas Municipais de Cuiabá? Avaliação e Progressão na Escola.

Há muito tempo na Rede Pública Municipal de Cuiabá já vem discutindo e debatendo a educação no sentido de subsidiar uma nova prática pedagógica que atenda aos interesses das classes populares, pois estas constituem a maioria da clientela atendida, fundamentando-se para isso nas bases teóricas da Pedagogia Crítica. Entre outros, podemos citar alguns projetos no âmbito político-pedagógico que desencadearam mudanças mais significativas neste fazer, como o Projeto de Reorganização Curricular das Escolas Municipais e o Projeto Saranzal.

O Projeto de Reorganização Curricular envolveu as escolas na construção de um currículo que superasse a transmissão-recepção de informações, de saberes fragmentados e descontextualizados do seu mundo, tendo como eixos básicos a Construção do Conhecimento, a Democratização do Ensino e a Prática Social. Esses eixos trazem uma fundamentação para o fazer pedagógico, cujas dimensões são a cultura, trabalho e natureza, mediado pela linguagem humana, ou seja, permite trabalhar o conhecimento a partir da realidade em que o aluno está inserido.

Para isso, é utilizado a globalização como forma de organização metodológica do currículo numa perspectiva de totalidade. Através de um processo de pesquisa, com o auxílio das diversas áreas do conhecimento, o professor planeja suas aulas formulando as situações de ensino, tendo no diálogo investigativo o elemento condutor de mediação entre o aluno e o conhecimento, que possibilita não só a compreensão como também a apropriação de sua visão de mundo. Essa abordagem de currículo tem como suporte teórico-metodológico o pensamento de Paulo Freire.

A prática educativa é sempre um processo de criação e recriação de conhecimentos. Nela sempre se coloca em prática uma teoria de educação que traz em seu bojo uma concepção de homem e de sociedade.

É também nessa concepção teórica de educação que deverá orientar o processo educativo escolar numa busca de reelaboração na prática, de uma unidade e coerência que é histórica.

Todo processo curricular tem uma intenção educativa, que pode estar explícita

ou não, mas não se pode mais admitir a falácia do currículo neutro, como se nele coubesse de tudo, para todos.

É preciso explicar que antes de lidar com as questões técnicas e conceituais de elaboração dos currículos, há necessidade de se ter claro que estas estão altamente influenciadas por um conjunto de valores educacionais, e pelos quais necessariamente a escola tem que se definir. Tomar decisões curriculares é, necessariamente, tomar decisões de valor.

Não existe educação escolar que seja incolor e apolítica. Todas as concepções teóricas e definições curriculares implicam em visões filosóficas e respeito do mundo, do homem e da educação.

É na leitura desse intrincado de relações que se vai decidir e definir as diretrizes curriculares, as concepções teóricas e definições práticas e técnicas a respeito de currículo na escola pública.

Não se pode deixar de admitir que há possibilidade de realizações concretas de transformações da realidade educacional das escolas públicas que estão aí. Assumir a vontade política de enfrentá-la é o desejo mais emergente de todos aqueles que estejam compromissados com a transformação, cuja proposta de governo assim se delineou:

Nesta direção de compromisso com a busca da qualidade do ensino da escola pública municipal, foi proposto como eixos básicos da reorganização curricular:

- a concepção de educação crítica, que requer uma visão de totalidade da educação escolar, na perspectiva de que a escola pública é um espaço de múltiplas determinações e também uma das instituições que pode contribuir para a transformação da sociedade brasileira que aí está;
- a concepção de que a escola pública tem como função primordial preparar o aluno para o domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos necessários para o exercício pleno da cidadania, no contexto de democratização da sociedade de classes brasileiras;
- a reorganização da escola pública de forma democrática, autônoma e participativa de modo que possibilite a massa de alunos provenientes das classes populares em nossa sociedade, vivenciarem o exercício da cidadania;
- a elaboração do currículo se dá numa construção coletiva, expressando-se através de um amplo processo participativo nas decisões e ações da comunidade

escolar na seleção e organização dos conhecimentos necessários para o aluno que se tem na escola pública;

- a qualidade do ensino se dá na valorização da unidade teoria-prática que se traduz na ação-reflexão-ação da prática curricular do professor/aluno na sala de aula e nas relações educativas no contexto global escolar;
- a garantia da autonomia da escola, permitindo que sejam criadas e recriadas experiências curriculares, resgatadas práticas existentes, de modo a favorecer a diversidade na unidade do sistema escolar.

No primeiro momento, implicou na definição de uma política que possibilitou de fato a participação dos diferentes agentes de um processo político-pedagógico através de uma administração democrática, colegiada que garantiu a formação e a prática democrática da Escola, contribuindo na formação da cidadania daqueles que convivem na escola.

No segundo momento, a comunidade escolar teve o papel fundamental na participação de uma pesquisa na busca da sua realidade.

Para garantir que os currículos escolares fossem elaborados, desenvolvidos e avaliados na perspectiva da autonomia pedagógica de cada unidade escolar, não perdendo de vista a autonomia administrativa e financeira, como pano de fundo, desenvolveu-se a reorganização curricular nos níveis de articulação da Secretaria Municipal de Educação, Regionais e Unidades Escolares.

Do Projeto Saranzal à Escola Sarã, a organização dos tempos e espaços escolares em ciclos de formação foi apresentada e discutida pelas comunidades escolares da rede municipal de ensino, durante todo o ano de 1998.

A proposta intitulada "Projeto Saranzal" surgiu após estudos e discussões de técnicos da Secretaria Municipal de Educação que, acompanhando o processo de busca da melhoria da qualidade de ensino por nossas escolas, preocuparam-se com a questão do tempo escolar, que da forma como está estruturado, representa um obstáculo a ser superado.

Em 1997, foi instituída uma comissão composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação e representantes das unidades escolares, com o objetivo de pesquisar e estudar propostas de outros estados e municípios que já trabalham com os Ciclos de Formação. Após análise e discussão dessas propostas, a comissão tinha como

função elaborar a proposta que apresentaria sobre a reestruturação do tempo escolar para as escolas da Rede Pública do Município de Cuiabá.

O Projeto Saranzal foi lançado para apreciação das comunidades escolares em fevereiro/98, tendo como princípio fundamental a construção coletiva da proposta, ou seja, o projeto deveria ser analisado, discutido, reelaborado por todos os segmentos das escolas (pais, professores, alunos, e funcionários), contribuindo para a sua efetivação.

A partir daí, desencadeou-se um amplo processo de apreciação do documento preliminar, através de reuniões com todos os professores da Rede Municipal, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, envolvendo também pais, alunos e funcionários de todas as unidades escolares.

Destas reuniões, surgiram propostas de alteração ao documento feitas não só pela comunidade Escolar, mas também por outras instituições afins.

As escolas tiveram oportunidade de conhecer experiências em Ciclos de Formação de outros estados e municípios, através dos seminários realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Acreditamos que, desta forma, o assunto Ciclos de Formação foi amplamente divulgado, conhecido e debatido, dando oportunidade à participação de todos.

As propostas de alterações enviadas pelas unidades escolares foram sistematizadas pela comissão do projeto e apresentadas para discussão e deliberação no Fórum Deliberativo do Projeto Saranzal, com a participação de delegados representantes de todos os segmentos das escolas, do Sindicato de Profissionais da Educação, e do Colegiado de Diretores de Escolas. Nesta oportunidade, os pontos polêmicos foram debatidos e colocados em votação, sendo sistematizados no documento definitivo denominado Escola Sarã.

É importante salientar que o Projeto Saranzal surgiu como uma proposta apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, a partir dos anseios da Rede, mas no decorrer das discussões, proposições e deliberações passaram a representar as aspirações das comunidades escolares e sociedade envolvida.

O Projeto Saranzal privilegiou a organização dos tempos e espaços pedagógicos, ou seja, a estruturação em ciclos de formação, mediante a qual o ensino compõe-se de etapas e ciclos. A proposta baseia-se não só nos tempos e ritmos de aprendizagem de cada criança, como também, preponderante na cooperação e nas

interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. Outra contribuição importante está no processo de democratização do ensino, no sentido de ampliar a responsável no acompanhamento de educando e do trabalho da escola.

Como o projeto de escolarização em ciclos de formação começou a ser implantado e implementado na Rede Municipal de Cuiabá, a partir de 1999. Este veio para materializar uma concepção de ensino construída ao longo dos últimos cinco anos e , conseqüentemente, a concepção de Avaliação.

E quando falamos de uma concepção de avaliação, estamos-nos referindo àquela que atenda não só aos nossos anseios como também a mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, essa discussão exige a construção de um novo paradigma que dê sustentação ao projeto e garanta às crianças o seu direito à escolarização. Desafio este que atinge não só as escolas que ora partem para a nova organização pedagógica acima descrita, como também as demais que ainda organizam o ensino por série e que ao final de um período (bimestre, etc.) devem expressar, através de um conceito ou nota, o processo avaliativo.

Tal esforço busca superar um modelo de avaliação, centrada na retenção e exclusão que, utilizando-se de mecanismos tais como a classificação, seleção e discriminação que geram evasão e repetência, legitimando e perpetuando o fracasso e a expulsão dos alunos pertencentes sobretudo à classe trabalhadora.

Se a educação, hoje, é vista como um direito assegurado a todos os alunos, como afirma a Lei nº 9394/96 no seu Art.32, a escola deve assegurar-lhes não só a inclusão e permanência como também a sua promoção e neste sentido, a avaliação não pode mais ser exercida como um instrumento que venha castigar e puni-los através da repetência, como forma de garantir a qualidade de ensino.

Com essa preocupação e como propõe a Escola Ciclada, é fundamental que a avaliação seja orientada pela lógica da continuidade dos processos de formação, isto implica em preocupar com a aprendizagem do aluno como sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento tendo na intervenção do professor, a mediação das interações entre os alunos e destes com os objetos do conhecimento.

Desse modo, o processo avaliativo é a base referencial do fazer pedagógico, contribuindo tanto com o professor quanto com o aluno na construção de novos saberes,

pois ambos ao tomarem consciência de suas mudanças buscarão novas ações, novos conhecimentos. Ações estas que valorizam a experiência de cada criança na vivência cultural, social. etc., elementos imprescindíveis para seu crescimento uma vez que a escola na ótica Vygotskyana desempenhará bem o seu papel na medida em que partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo), sendo a escola capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.

As escolas municipais de Cuiabá que implantaram os ciclos de formação acompanham o desenvolvimento dos alunos a partir do momento de sua matrícula, observando:

- O atendimento aos alunos com defasagem na relação idade-ciclo;
- Os alunos que apresentarem defasagem na relação idade-Ciclo serão atendidos em salas de superação ou aceleração, ou em salas de atendimento específico.

Sala de Superação / Aceleração:

Os alunos que apresentam defasagem idade/Ciclo serão enturcados nas salas de superação/aceleração. Nessas turmas, o professor deverá planejar atividades diversificadas, possibilitando, assim, o seu avanço o mais rápido possível, para que ele retorne à turma na qual deveria estar enturcado, caso não haja a defasagem escolaridade-ciclo, o aluno é enturcado na idade/ciclo, ou na série/etapa.

Essa enturmação poderá ocorrer a qualquer momento, desde que o educando supere suas dificuldades e esteja em condições de acompanhar a Etapa correspondente à sua idade.

Quando a defasagem do aluno abranger mais de um Ciclo, poderá ocorrer seu avanço da turma de Superação/Aceleração de um Ciclo para a Turma de Superação/Aceleração do outro Ciclo, agilizando a escolaridade.

As turmas de Superação serão organizadas em todos os Ciclos de Formação, quando os alunos apresentarem defasagem de idade. Alunos com idade superior a 9 (nove) anos e escolaridade inferior à 3ª Etapa do I Ciclo comporão a Turma de Superação/Aceleração do I Ciclo. Alunos com idade superior a 12(doze) anos e escolaridade inferior a 3ª Etapa do II Ciclo comporão a Turma de Superação/Aceleração do II Ciclo. Alunos com escolaridade de 3ª Etapa do II Ciclo e com idade superior a 16

(quinze) anos comporão as Turmas de Superação/Aceleração do III Ciclo.

Visando um ensino de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação implantou:

Salas de Atendimento Específico

O atendimento chamado de específico está relacionado às especificidades das dificuldades que o educando apresenta no desenvolvimento e aprendizagem. Esse atendimento é realizado nas salas de Apoio à Aprendizagem, Classe Especial e Sala de Recurso.

Sala de Apoio à Aprendizagem:

A Sala de Apoio à Aprendizagem atende somente alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na construção do conhecimento. Os alunos portadores de necessidades especiais, integrados nas turmas dos Ciclos de Formação, serão atendidos, conforme suas necessidades específicas, nas salas de recurso ou Classe Especial.

O atendimento da Sala de Apoio ocorrerá após esgotadas as possibilidades de resolver as dificuldades apresentadas pelo aluno, após avaliação realizada pelo professor da etapa que o aluno frequenta e pelo professor da Sala de Apoio à Aprendizagem.

O professor da Sala de Apoio à Aprendizagem deverá promover ampla investigação sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno em seus múltiplos aspectos e, a partir disso, propor estratégia de atendimento educacional complementar integrada às atividades desenvolvidas na turma, proporcionar diferentes vivências visando ao resgate do aluno em todas as suas dimensões. Deverá ainda registrar a frequência e o seu desenvolvimento em relatório, utilizar material diversificado, participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e outras atribuições conforme Projeto Político-Pedagógico da escola. Deverá, também, estar em contato com os professores da etapa que o aluno frequenta, realizando um trabalho coletivo que favoreça o desenvolvimento global do educando.

O professor da Sala de Apoio à Aprendizagem irá trabalhar com grupos pequenos de alunos (mais ou menos 10) ou mesmo individualmente conforme as dificuldades específicas de cada educando.

O aluno não se afasta da Etapa do Ciclo ou da turma de Superação que frequenta para ser atendido pela Sala de apoio à Aprendizagem. Deverá ser atendido em um turno alternado ao que normalmente frequenta a escola, a não ser que não possa receber

atendimento em outro turno; excepcionalmente nesse caso, será atendido em seu horário normal de aula.

O atendimento não deve ser encarado como um castigo, mas como uma forma de transpor dificuldades que estariam obstaculando a formação integral do educando.

Os alunos Retidos no Final do Ciclo (RFC) devem receber uma atenção especial desse atendimento, buscando detectar e sanar as possíveis causas que estejam interferindo no processo do desenvolvimento e construção do saber dando conhecimento ao educando.

O tempo que o aluno permanecerá na sala de Apoio à Aprendizagem será determinado de acordo com as dificuldades identificadas e sua conseqüente superação. Ele poderá ser atendido semanalmente em um tempo variável, uma hora, duas ou mais.

Classe Especial:

A sala de aula, em escolas de ensino regular, será organizada de forma a ser constituída em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino e aprendizagem do aluno da educação Especial.

Nesse tipo de Sala Especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Sala de Recursos:

A Sala de Recursos é um local que dispõe de equipamentos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado que a frequênta e onde oferece a complementação do atendimento educacional recebido por tais alunos que estão integrados em classes do ensino regular. O aluno deve ser atendido na Sala de Recurso individualmente e/ou em pequenos grupos, em horários contrário ao que frequênta a escola. Os professores que trabalham com estes alunos deverão ser capacitados para atender às suas necessidades especiais.

Avaliação do educando nas Escolas Municipais de Cuiabá:

Consiste na avaliação destinada a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Esta avaliação ocorre de forma contínua e sistemática. Visa acompanhar as aquisições sucessivas que o aluno vai fazendo, considerando seus avanços e conquistas, estabelecendo relações entre as ações e as estratégias para trabalhar as dificuldades de forma a serem superadas. A

Escola Ciclada se propõe que os resultados do processo da avaliação sejam expressos através de relatórios descritivos e individuais. Estes relatórios devem conter as anotações freqüentes e significativas que indiquem os progressos, as dificuldades, as manifestações da criança, enfim, tudo aquilo que possa fornecer subsídios para o professor e mereça uma reflexão no decorrer do processo.

Assim, a avaliação do educando é um processo permanente de reflexão e ação, entendida como um constante diagnóstico investigativo, tanto do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula como do uso desse conhecimento em seu grupo e as formas culturalmente constituídas de se construir esse conhecimento. Dessa forma, há uma busca de compreensão por parte dos professores do que significa “*partir do conhecimento do aluno*” ou “*levar em consideração a cultura e as necessidades educativas especiais do educando*”, assim como: obter dados específicos da aprendizagem do aluno, daquilo que foi ou não foi aprendido e que ainda gera dúvidas para que possa reformular suas práticas, buscando localizar os fatores que possam facilitar a aprendizagem e intervir nas causas das dificuldades.

A formalização da avaliação será bimestral. Sua função prognóstica leva em consideração todo o processo educativo, as produções dos educandos, as investigações dos educadores, o diálogo que se estabelece entre estes, pais e funcionários; que serão expressos através dos relatórios descritivos e individuais. É preciso que o educador instale canais de comunicação entre ele e os alunos para que possa ouvir o que estão percebendo, dizendo, manifestando sobre seu processo de aprendizagem, onde a auto-avaliação permitirá ao aluno revisar a sua aprendizagem com auxílio, quando for necessário. A avaliação participativa oportuniza aos pais, professores e alunos momentos de reflexão sobre a construção da aprendizagem, no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos, de socialização; traz em si um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem, seus avanços e dificuldades, apontando o modo de progressão do educando.

É possível afirmar, então, que o relatório é o documento no qual serão anotados os dados referentes à vida estudantil do aluno, tornando-se uma fonte de análise que permite acompanhar sua caminhada, seus avanços e, principalmente, as suas dificuldades, e as necessidades de orientações e intervenções pedagógicas.

Os registros deverão conter indicativos que demonstrem a preocupação com a

construção do conhecimento e não com os aspectos comportamentais e disciplinares do aluno, superando também os adjetivos de qualidade, a menos que estes impliquem e interfiram diretamente no processo de aprendizagem.

Os relatórios de Avaliação não seguem nenhum modelo ou padrão, entretanto, alguns princípios devem estar presentes como os abaixo-citados:

- a) **Objetivos norteadores do Desenvolvimento da Criança:** os objetivos sócio-afetivos e cognitivos devem ser efetivamente perseguidos pelo professor como ponto referencial para a análise do desenvolvimento intelectual, social e moral do educando. A maturação, os esquemas intelectuais e os interesses afetivos não podem estar dissociados do desenvolvimento da criança.
- b) **Inter-relação entre os objetivos e as áreas do conhecimento:** o desenvolvimento global da criança efetiva-se num espaço pedagógico no qual articulam-se os objetivos, as áreas de conhecimento e os temas de estudo desenvolvidos sob a forma de atividades diversificadas e adequadas à sua faixa etária. Dessa forma, a avaliação dar-se-á num contexto rico de oportunidades, pois observar e acompanhar em suas descobertas humanas, exige um olhar atento e abrangente do educador.
- c) **Caráter Mediador:** refere-se ao papel do educador na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada educando, fazendo constantes intervenções pedagógicas investigando-o a perceber que ele é o principal sujeito deste processo. O relatório, assim, historiciza a relação professor-aluno revelando posturas pedagógicas adotadas em situações de natureza afetiva ou cognitiva, enunciando intervenções realizadas pelo educador.
- d) **Caráter Evolutivo:** as manifestações e reações de uma criança articulam-se em esquemas de pensamento já construídos e são ao mesmo tempo, prenúncio de novos entendimentos. É necessário que o professor recorra às condições concretas de sua existência e das suas vivências para avaliá-las, considerando-as como um ser inacabado e confiando no seu processo permanente de aprendizagem.
- e) **Caráter Individualizado:** para a elaboração dos relatórios que contemplem o processo vivido pelo educando é essencial o acompanhamento efetivo do professor através de anotações e registros diários sobre os aspectos relevantes,

respeitando as individualidades e peculiaridades de cada criança.

Outra contribuição significativa para os Relatórios é a participação da família, no sentido de contribuir e subsidiar com dados relevantes sobre a vida do aluno e junto às suas produções, tais como: textos, situações problemas, pesquisas e exercícios, constituindo o Dossiê que deve estar sempre à disposição de todos os envolvidos no processo educativo, informando com responsabilidade o processo de escolarização do educando.

É importante considerar que na elaboração dos relatórios, os Referenciais Curriculares de cada área do conhecimento, estabelecidos para cada Etapa dos Ciclos de Formação tornam-se competências necessárias que os professores deverão ensinar e, os alunos deverão alcançar, como parâmetros que indicam os avanços e as dificuldades encontradas por ambos.

Progressão do Educando na Escola Ciclada – Progressão Continuada

A noção de progressão continuada integra uma lógica educativa específica. De acordo com essa lógica, a escola é um espaço de formação humana, e a aprendizagem escolar é um processo que acontece no contexto dessa formação. Ainda, segundo essa mesma lógica, todos os indivíduos, independentemente de suas condições sócio-culturais, econômicas, étnicas, etc., são capazes de aprender e de construir conhecimentos, desde que condições adequadas lhes sejam oferecidas. A concretização dessas condições adequadas supõe conhecer o sujeito da aprendizagem, sua história de vida, seu contexto sócio-cultural, suas necessidades e interesses, bem como ter clareza das intenções educativas da escola e das formas de efetivá-las.

Como se vê, a idéia de Progressão continuada insere-se numa perspectiva de educação escolar para a formação humana. Entende que aprender e conhecer são atividades extremamente complexas, que envolvem aspectos de natureza afetiva, emocional, cognitiva, cultural, social, entre outros. Caracteriza-se como processos, isto é, acontecem ao longo do tempo e de forma organizada. Aprender e construir conhecimento não são processos lineares, eles supõem avanços, retrocessos e períodos de latência. E não se efetivam apenas através do contato do aluno com o conteúdo. É preciso que o aluno desenvolva também formas de ação e procedimentos para elaborar

esse conteúdo. O trabalho do professor consiste em orientar o aluno nesse processo, fazendo as mediações necessárias para que ele se efetive. Por isso, é fundamental que se desenvolva uma prática avaliativa que dê conta de revelar a sua complexidade.

Trabalhar numa perspectiva de Progressão Continuada, portanto, significa desenvolver um trabalho pedagógico continuado, que envolva uma avaliação sistemática e permanente, no sentido de permitir que o aluno prossiga no seu processo escolar, superando as dificuldades que aparecerem e dando continuidade àqueles aspectos em que apresenta avanços.

É no contexto das reformas educativas contemporâneas, que têm como proposta a reestruturação da escola em torno dos ciclos, que emerge a discussão sobre a Progressão Continuada. De um modo geral, a idéia de promoção automática é usada, inadequadamente, como sinônimo de Progressão Continuada, mas essas duas noções não se confundem. Elas fazem parte de diferentes propostas de educação escolar. A Progressão Continuada, inserida como está numa perspectiva orientada para a formação humana, tem como centralização o aluno e o seu processo de formação. Isso significa considerar, no desenvolvimento da ação pedagógica, as diversidades sociais, culturais, os diferentes ritmos de aprendizagem, as diferenças de gênero, de classe, entre outros aspectos.

A avaliação, nesse caso, é entendida como uma ação voltada para o acompanhamento do processo do aluno, de seu desenvolvimento de suas aprendizagens.

Avaliar, aqui, significa realizar diagnósticos, levantar evidências de aprendizagens e de dificuldades, para então reorientar o processo educativo. Ela é, portanto, contínua e formativa. Seu objetivo é interpretar a progressão das aprendizagens dos alunos de forma contínua. A escola voltada para a formação humana não comporta a prática da aprovação/reprovação. Seu compromisso é com a aprendizagem de todos.

A promoção automática, por sua vez, faz parte de uma lógica escolar diferente: a lógica da seriação, que tem como centralização os conteúdos escolares e sua transmissão. De acordo com essa lógica, os conhecimentos e tempos escolares são articulados de forma a enfatizar o caráter precedente e acumulativo das disciplinas. Constitui-se, assim, uma organização que fragmenta não só os conhecimentos, mas também o tempo escolar em uma sucessão de bimestres, semestres, séries, graus, etc., e

que condiciona as possibilidades de avanço do aluno ao seu desempenho em cada um desses momentos. Se seu rendimento for considerado compatível com a média estabelecida para efeito de avaliação, poderá ser promovido. Se não for, será reprovado. Esse tipo de organização não se harmoniza com o caráter processual da formação e da aprendizagem humanas e, além disso, desconsidera as diversidades sócio-culturais e de outras ordens presentes no contexto da sala de aula e da escola. A avaliação, nessa perspectiva, caracteriza-se como uma constatação do desempenho do aluno, a partir de determinadas atividades (provas, testes, exercícios, etc.). Essa constatação cristaliza-se através de uma nota ou conceito. A finalidade é classificar, ou seja, estabelecer uma hierarquia de desempenhos, alunos bons, medianos e fracos, para selecionar aqueles que irão ser aprovados ou reprovados.

De acordo com a lógica seriada, uma proposta que não comportar a possibilidade de reprovação do aluno, como a da progressão continuada, por entender a aprendizagem como processo, aparece como promoção automática, isso porque, segundo seus critérios e procedimentos de avaliação, este aluno não está apto a continuar seus estudos. E, de fato, no contexto da lógica escolar seriada, a Progressão Continuada não se efetiva, ela se requer uma certa forma de organização dos tempos e espaços, de concepção do processo de ensino-aprendizagem, de construção curricular, de prática avaliativa. Ela significa, em última instância, um compromisso com o processo de formação do aluno. Esse compromisso demanda, necessariamente, mudanças profundas na estrutura, na organização e na cultura escolar.

Segundo Perrenoud (2000), a possibilidade do professor gerir a Progressão Continuada de seus alunos envolve alguns procedimentos, tais como:

- Criar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, partindo de onde eles se encontram para desafiar-los na construção de novas aprendizagens.
- Formular uma visão longitudinal dos objetivos de ensino, ou seja, compreender de forma mais ampla a formação do aluno na escolaridade básica. De um modo geral, o professor centraliza seu trabalho em algumas séries, dificultando sua compreensão do processo do aluno ao longo de sua trajetória escolar. A elaboração dessa visão longitudinal supõe conhecer as fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, e os conhecimentos e competências que eles

necessitam construir.

- Estabelecer vínculos com as teorias implícitas nas atividades pedagógicas. Isso significa, por exemplo, entender o valor pedagógico de um atividade de escrita, como o ditado, tendo em vista concepções psicológicas e lingüísticas sobre a aprendizagem da ortografia. As atividades de aprendizagem devem decorrer de uma ação intencional e estratégica e não da tradição e rotinização dos recursos de ensino.
- Desenvolver uma avaliação formativa, considerando cada situação de aprendizagem como fonte de informações sobre o progresso do aluno. Saber realizar a observação contínua dos alunos em trabalho é fundamental para orientar a sua progressão. Para isso, além de saber observar, o professor, deverá também fazer uso de instrumentos adequados.
- Fazer um balanço periódico das aprendizagens do aluno, com a finalidade de definir estratégias e recursos que potencializem seu processo de formação.
- Orientar-se rumo a uma organização escolar por ciclos de aprendizagem. Desenvolver a progressão das aprendizagens dos alunos perpassa pelo questionamento da organização atual da escola, dos recortes por séries, graus, programas, prazos, dos modos de ensinar, de práticas de avaliação. Supõe competências na gestão do processo de ensino aprendizagem, da avaliação do atendimento personalizado ao aluno.
- Ficha de registro da progressão do educando: é o registro da progressão bimestral de todos os educandos da turma, que deve ser transcrito do quadro de progressão existente na ficha anterior.
- Demonstrativo anual de progressão das turmas: é um registro que demonstra a Progressão de todas as turmas matriculadas na escola e sua conclusão ao final do ano letivo.
- Histórico Escolar:

É o documento que contém os registros da vida do educando. Expedido pela escola quando solicitada a transferência e no momento que o aluno conclui o Ensino Fundamental. Esse documento deverá ser acompanhado pelo relatório de desenvolvimento do aluno descrito na ficha do desempenho.

A Progressão nos Ciclos é um direito assegurado a todo educando, assim como a

continuidade e a terminalidade dos seus estudos. Para tanto, foram propostas três formas de progressão: Simples; Com Plano Didático de Apoio; Mediante Avaliação Específica.

A seguir cada uma dessas progressões serão descritas.

a) *Progressão Simples – PS*

É o desenvolvimento natural do educando em seus estudos de Etapa a Etapa e de Ciclo a Ciclo.

b) *Progressão com Plano Didático de Apoio – PPDA*

É destinada aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e freqüentam a Sala de Apoio. O aluno pode ser promovido de uma etapa para outra mediante a elaboração e acompanhamento do Plano Didático de Apoio. Este plano deve ser elaborado pelo coletivo de professores da Etapa que o aluno freqüenta juntamente com o professor da sala de Apoio à Aprendizagem.

c) *Progressão Mediante Avaliação Específica – PMAE*

É destinada aos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais PNEEs, que necessitam de acompanhamento individualizado, sendo sua avaliação e o seu Plano Didático de Apoio realizado pelo coletivo de professores, auxiliados por uma equipe especializada, estabelecendo critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos para avaliar o aluno, como também a avaliação de promoção, respeitando as características individuais.

d) *Progressão Mediante Processo de Avanço*

A LDB nº 9.394/96 no seu art. 24, inciso V letra C, prevê a possibilidade de avanço mediante a verificação do aprendizado. Essa possibilidade foi regulamentada na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá através da Instrução Normativa nº 016/99/SME, estabelecendo os seguintes critérios:

- Ter idade igual ou inferior à Etapa ou Série que freqüenta;
- Apresentar um domínio dos Referenciais curriculares da Etapa ou Série que freqüenta, como também da Etapa ou Série seguinte;

- Inscrever-se mediante um processo para ser submetido a uma avaliação elaborada por uma comissão instituída pela SME, com a finalidade de conduzir o processo do Avanço;
- O aluno avançará apenas em uma Etapa ou Série na qual está matriculado e cursando;
- O aluno continuará freqüentando a mesma Etapa ou Série até que seja concluído o processo do Avanço e obtenha sucesso podendo freqüentar a Etapa ou Série seguinte a qual avançou.

Quando o aluno possuir idade igual ou superior à Etapa/Ciclo em que está matriculado e demonstrar conhecimento além daqueles que lhes foram trabalhados, poderá ser submetido ao Avanço mediante um processo avaliativo, devidamente documentado e conduzido pela própria unidade escolar.

Essa experiência realizada pela primeira vez no ano de 1999, embora com um pequeno número de alunos inscritos de várias etapas e séries, demonstrou que a quase totalidade dos alunos submetidos ao processo de avaliação para o Avanço apresentaram condições plenas e satisfatórias para avançar. Esse número deve aumentar, uma vez que toda a comunidade escolar passou a tomar conhecimento do fato e é intenção da SME (Secretaria Municipal de Educação) torna-lo freqüente, acontecendo no 1º Semestre de cada ano letivo.

O trabalho da comissão instituída pela SMA e constituída por representantes da escola, do Sindicato, além de Técnicos tornou possível realizar esse trabalho com um olhar para a rede em sua globalidade e não somente a partir de uma unidade escolar.

A normatização do processo do Avanço buscou critérios no sentido de não cometer injustiças com aquelas crianças que realmente apresentavam condições de participar e usufruir deste direito. Assim, o processo só se efetivou mediante a inscrição do aluno através da escola, com a anuência dos pais, após a análise da documentação exigida e aplicação do instrumento avaliativo além da entrevista com o aluno candidato. Desta forma, evitou-se privilegiar apenas um instrumento para a avaliação.

Pensar a avaliação como um instrumento que proteja, que leva adiante, ou melhor, que impulsiona a aprendizagem requer a inserção da avaliação no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica imbricada na prática pedagógica.

Ao acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, o educador tem a

possibilidade de acompanhar o seu processo de ensino. Sua intervenção implicará sempre na organização e reorganização do ensino pois, ensinar é uma ação que exige um permanente aprendizado.

A Retenção no Final do Ciclo – RFC

O ensino fundamental está organizado em 1º, 2º, e 3º Ciclos, cada um com três Etapas de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo um total de 600 (seiscentos) dias estando, pois, de acordo com a Lei nº 9.394/96. Durante este período os alunos serão enturmados de forma flexível junto aos demais de idade igual, com o objetivo de desenvolver habilidades, competências e construir conceitos conforme os Referenciais propostos para o Ciclo.

Aqueles alunos que apresentarem um desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo além do esperado para a Etapa/Ciclo poderão participar do processo do Avanço, permitindo-lhes eliminar duas etapas num período de 200(duzentos) dias letivos. Assim como aqueles que não conseguirem desenvolver tais habilidades, competências e conceitos necessários para prosseguirem, poderão ficar retidos ao final da 3ª etapa de cada Ciclo (RFC) pelo tempo necessário para a construção dos conhecimentos conforme o seu ritmo individual. Neste sentido, a Retenção ao final de cada Ciclo deve representar um tempo maior para o desenvolvimento do aluno e um olhar especial da escola e da família, buscando detectar se existem questões sociais, biológicas ou físicas interferindo no seu desenvolvimento, observando se estes problemas são possíveis de serem sanados ou se é o ritmo próprio da criança.

Para tanto se faz necessário o registro do desenvolvimento do aluno, através de instrumentos a ser escolhido pelo coletivo da escola:

O Diário da turma

Os diários têm sido utilizados como instrumentos avaliativos, que trazem dados para o professor. Essa noção “diária” localiza esse instrumento para aquele grau de ensino em que o contato do professor com o aluno tem essa frequência. O aluno relata o que esteve aprendendo e comenta o acontecido. O professor, de posse daqueles dados, tem como refletir melhor sobre o que está acontecendo.

Essa atividade diária de avaliação tem um sentido de propiciar uma avaliação da prática pedagógica e mesmo de provocar uma reflexão dos alunos sobre a sua aprendizagem. Para introduzi-la o professor precisa:

- Acreditar na sua legitimidade;
- Combinar com seus alunos como funcionará;
- Receber, ler, e devolver as atividades com agilidade, fazendo seus comentários e anotando para ele mesmo o que estiver acontecendo;
- Avaliar com os alunos de tempos em tempos;
- Associa-lo aos outros instrumentos de avaliação.

Portanto, o diário é um documento que vai sendo construído durante o ano letivo e contém informação sobre o planejamento, atividades desenvolvidas pela turma, a frequência dos alunos e os relatórios avaliativos, individuais formalizados bimestralmente. Ele é composto de várias fichas com as seguintes denominações e funções:

- Intenção educativa planejada para o ano
- Destina-se ao registro descritivo do planejamento pedagógico discutido na escola e proposto para a turma, considerando o Tema Gerador e os Sub temas.
- Registro de frequência bimestral

È o registro da frequência (presença e falta) dos alunos em cada bimestre, controlado pelos professores que trabalham com a turma.

Relatório bimestral das atividades desenvolvidas

Constitui-se num espaço para todos os professores envolvidos com a turma relatarem as atividades desenvolvidas durante um bimestre, tendo como referência as áreas do conhecimento e os Referências Curriculares.

Ficha do desenvolvimento do educando

São as anotações registradas sobre o desenvolvimento individual de cada educando. Essas anotações devem ser discutidas pelo grupo de educadores que trabalham com a turma, para que possam apontar a forma de progressão bimestral e as observações necessárias para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

O relatório de desenvolvimento do aluno ou relatório descritivo é uma importante atividade escolar, é o registro, tanto do professor, quanto do aluno. Ele pode ser entendido de várias formas: como registro de uma prática desenvolvida pelo professor, como anotação de observações do professor sobre os alunos, como anotação do professor sobre a sua compreensão do processo dos alunos, como as fichas e relatórios retratando um período de avaliação, como anotações dos alunos sobre a sua

aprendizagem e como anotações da escola sobre a história escolar dos alunos. Para diferenciar situações e serem responsáveis por elas, apresentaremos o seguinte: Registro de professor, registro de aluno e registros da escola. Esses registros estão discutidos apenas no tocante à ação educativa

Formas de registro do professor que são auxiliares na ação avaliativa.

O professor pode trabalhar com o registro de sua prática pedagógica escrevendo o que planejou, como foi executado e o que percebeu durante as atividades realizadas, com os materiais selecionados, com os processos escolhidos e as interações propiciadas. Esse é um registro da prática.

Exemplo:

“ Neste ano tive uma turma de 3º ano do 1º ciclo (equivalente à 2ª série) com 30 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda e nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita-ortografia, segmentação de palavras, pontuação, etc., e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem defendia a heterogenidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era uma prova e tanto! Após uma avaliação diagnóstica inicial, algumas questões se colocaram para mim: ...Tinha algumas idéias iniciais... O início do ano foi um momento muito difícil para mim... Passei a adotar uma organização didática do trabalho do seguinte tipo: momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo; momentos em que, diante da proposta ou material realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo; momentos de propostas diversificadas; os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.”(W.1999)

Um registro do professor, portanto, permite a outros professores conhecerem o que cada um está fazendo e permite também, a ele mesmo, refletir sobre o que está fazendo. Ao tomar esse aspecto, esse registro será denominado como caderno de campo, representando as notas de um professor que começa a ser autor de sua prática. O caderno de campo é um instrumento de registro importantíssimo, como um instrumento

reflexivo de investigação didática. O professor registra suas reflexões sobre o próprio processo de aprendizagem numa primeira fase. Numa fase posterior, o que está percebendo de mudança na sua prática. Entre uma fase e outra, quando se opta pelo diário reflexivo, o professor mantém debates com colegas, através dos quais revê o que está fazendo, buscando reorganizar as atividades de ensino, no sentido de desencadear mais aprendizagens. Sendo assim, o caderno de campo ou diário reflexivo é um instrumento muito importante no processo de avaliação.

Ao adotar esse instrumento como componente da prática avaliativa, o professor aceita a avaliação como instrumento de aprendizagem e investigação didática. Sendo assim, ele pode acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos, monitorar o ensino promovendo, através da avaliação, melhorias no ensino. Se ele pretende emitir um juízo de valor sobre o processo de aprendizagem, avaliar no sentido da palavra, ele deverá incluir na composição desse juízo, uma variável importantíssima: a prática pedagógica com tudo que a sustenta. Ao refletir sobre a sua prática no diário reflexivo, o professor repensa a atividade, os materiais utilizados, os processos selecionados, os tempos e as interações propiciadas.

Outro importante registro do professor para arquivo na escola e entrega às famílias são as fichas e relatórios. As fichas podem ser elaboradas como roteiros para observação.

As orientações para elaboração de um relatório:

- Identificação da escola
- Identificação do aluno (idade tempo de escolaridade e no caso do adulto uma pequena memória educativa relatando como foi o seu período anterior de estudo e quanto tempo ficou sem estudar);
- Identificação do professor e da equipe pedagógica;
- Período dos registros;
- Relato sintético dos objetivos, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados naquele período(será, portanto, o mesmo para todos os alunos da mesma turma ou série, ou ano, de escolaridade no ciclo).
- Um olhar detalhado do professor sobre o aluno no decorrer das aprendizagens nos processos privilegiados com o trabalho escolar, descrevendo as competências cognitivas e habilidades percebidas no desenvolvimento dos

alunos. As atitudes e valores são apresentados, porém não avaliadas, pois compõem a proposta de formação e a expectativa dos professores.

- Parecer conclusivo sobre o aluno.
- Espaço para interação com o aluno.
- Espaço para interação com os familiares.

A primeira ficha é a do desenvolvimento do educando, são as anotações registradas sobre o desenvolvimento individual de cada educando. Essas anotações devem ser discutidas pelo grupo de educadores que trabalham com a turma, para que possam apontar a forma de progressão bimestral e as observações necessárias para a continuidade do processo de ensino aprendizagem.(ver ficha em anexo.)

A segunda ficha é a de registro da progressão bimestral de todos os educandos da turma, que deve ser transcrito do quadro de progressão existentes na ficha anterior. da (ver ficha em anexo).

O olhar do professor sobre o aluno deve, baseando-se nos registros que o professor tem do que foi realizado no processo, compor um texto que explicita o desenvolvimento integral do aluno, considerando aspectos cognitivos, sócio-afetivo e psicomotor. Pode ser um texto mais simples, relatando o que o professor percebeu, mas sem deixar de comentar todas essas dimensões da formação. Será bom que observe acerca das competências cognitivas e habilidades instrucionais e que saiba descrever e analisar o processo do aluno na construção de conhecimentos específicos e gerais. No caso de privilegiar a formação da autonomia, não se deve deixar de apresentar as observações dos professores sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Se o tratamento da informação está sendo privilegiado, deve-se apresentar também as análises dos professores entre o que se queira e o que o aluno vem demonstrando.

O professor deve descrever o que vem observando e o que for importante em sua prática pedagógica, incluindo a realização das atividades, o envolvimento do aluno, os questionamentos, as proposições, enfim o que der pistas da relação do aluno com os objetos de conhecimento que mediaram as aprendizagens naquele período. Será importante comentar as habilidades que vieram sendo desenvolvidas e como o aluno vem se posicionando como sujeito da aprendizagem e sujeito social. O conteúdo desse texto varia com o trabalho, com o ciclo, com as áreas de conhecimento. Se a escola propõe a fazer um relatório integrado entre as áreas, o

texto deve traduzir essa integração.

Os tempos verbais utilizados devem demonstrar a concepção processual: o aluno vem demonstrando....; ele tem sido....; ele vem fazendo...; ele tem feito...;ele tem apresentado dificuldades em...; e a escola vem propondo o seguinte para trabalhar essa questão... Recomendamos também evitar usar a palavra “não”, pois a mesma reforça a negação.

A conclusão desse bloco de texto deve apontar um posicionamento do grupo de professores e da escola como uma mobilização realizada para superar as dificuldades constatadas e não apenas constatar sucessos e dificuldades. É uma conclusão que tem também uma dimensão propositiva, de encaminhamentos (que aponta o acompanhamento pedagógico de acordo com a opção pedagógica dos responsáveis pelo processo.

A escola deve, nesse trecho do relatório, procurar envolver os familiares e alunos na parte que lhes cabe.

O parecer sobre o aluno deve convidar a uma reflexão do aluno sobre o processo educativo e a uma auto-avaliação do aluno comparada com a avaliação dos professores.

Todas as formas de registro do aluno são consideradas avaliativas: os diários, as fichas, as pastas avaliativas, as auto-avaliações e os portfólios. A auto-avaliação é um instrumento rico para ajudar o aluno a reconstruir o seu processo de aprendizagem e desenvolver a autonomia. Ela deve ser orientada ao longo de todo o tempo de formação, de convivência entre os alunos e professores, com intenção explícita de refletir sobre o objeto: a aprendizagem dos alunos. A diferença entre este e outros instrumentos é que o aluno passa a ser o sujeito que olha a sua aprendizagem e tenta reconstruí-la. Com esse instrumento, o professor passa a ter outros dados para entender seu trabalho e ajudar o aluno a aprender mais.

A auto-avaliação demanda que o professor legitime o momento inicial de um processo de formação, de um conteúdo que será discutido, e que o evidencie para o seu aluno. O professor precisará sempre conduzir, sistematicamente, um momento de auto-avaliação inicial. Trata-se de um registro datado daquilo que o aluno reconhece que já sabe sobre aquilo que será estudado. Esse documento inicial servirá de parâmetro para ambos, professor e aluno identificarem o que for

aprendido no processo. O registro de auto-avaliação inicial do aluno pode ser um texto sobre o assunto que será introduzido, a resposta a uma pergunta que ajude a trazer o conteúdo conhecido pelo aluno, um desenho, um cartaz, um relatório de um debate inicial na turma, ou mesmo um texto coletivo construído na turma. O problema do debate e do texto coletivo é que trazem mais uma dimensão de turma, mas, se entendermos que as interações são importantes para a aprendizagem isso não se transforma em nenhum problema maior.

Outra estratégia de auto-avaliação é introduzir nas aulas e nas atividades escritas, sempre, uma questão que possibilite ao aluno refletir e ordenar o que percebe que está aprendendo. Nesse caso, terá a oportunidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem, enquanto ele estiver ocorrendo. O professor elabora um exercício e ao final coloca o seguinte: liste o que você aprendeu de novo com as discussões e a atividade realizada, ou comente o que percebe que está aprendendo que não sabia quando iniciamos este estudo. O aluno começa a exercer essa habilidade que o ajudará no desenvolvimento da metacognição.

Portfólio:

Uma avaliação bem feita deve ser sintetizada numa opção diferente de registro das aprendizagens dos alunos. Essa opção seria a de substituir o boletim pelo portfólio. Os registros sobre aprendizagens dos alunos, para aquela escola, seriam aqueles selecionados pelos alunos, arquivados numa pasta de avaliação, com seus comentários próprios, representando uma síntese de um processo de aprendizagem. Para optar pelo portfólio, a escola deve ter exercitado a reflexão sobre a importância da auto-avaliação, de o aluno aprender a regular a sua aprendizagem, do desenvolvimento da autonomia, da relação de confiança entre professor e aluno em um processo de aprendizagem, estando, portanto, privilegiando a função formativa da avaliação.

Feito isso, a escola conduz os alunos para irem se avaliando no processo, registrando suas aprendizagens e, ao final de um período X, pára e reflete com eles a fim de construírem o portfólio.

Esse período X deve ser definido pela escola numa análise dos tempos escolares. Dentro de uma cultura ainda baseada em ano e semestre, é interessante fazê-lo semestralmente.

Ao final de semestre, a escola se organiza para que as turmas façam o seu portfólio. Os alunos estarão revendo o que foi aprendido, as atividades realizadas, selecionando aquelas que foram mais significativas para a sua aprendizagem e arquivando-as com um comentário deles sobre porque elas foram importantes. Nesse exercício, eles estarão reconstruindo o seu processo de aprendizagem, ordenando-o para ser conhecido por outras pessoas. O professor terá esse portfólio e dialogará com o aluno a partir dos seus registros. O portfólio, portanto, é um instrumento concentrado numa pasta com anotações e reflexões do aluno, reconstruindo, durante um período X, o seu processo de aprendizagem. Essa pasta deve conter as atividades mais significativas que o aluno identificar como evidências do seu processo de aprendizagem. O professor deve combinar com os alunos como o portfólio será feito. Um arquivo de atividades não se constitui num portfólio, mas sim quando inclui as atividades selecionadas como evidências do processo de reconstrução de suas aprendizagens. As atividades terão comentários de seu próprio punho sobre como contribuíram para o seu processo. Por isso, um portfólio de um aluno pode ser diferente do de outro e não precisa conter todas as atividades realizadas no período.

O portfólio é pessoal e identifica um aluno num período. Por outro lado, permite ao professor analisar a sua prática, a partir dos dados que o instrumento apresenta.

A escola deve estabelecer um período para que os alunos façam essa reconstituição das aprendizagens com a orientação do professor. Trata-se um período de se pensar sobre o que foi ensinado e aprendido e montar a pasta de avaliação.

Pasta avaliativas:

Precisamos diferenciar portfólio de outro tipo de pasta de avaliação. Uma escola pode trabalhar com pastas para professores e para alunos, arquivando as atividades de um período para, ao final, emitir um parecer sobre as atividades, as aprendizagens e o processo como um todo. Tanto o professor quanto o próprio aluno podem emitir um parecer. Em alguns casos, as pastas podem também servir como um instrumento de comunicação entre a escola e a família, uma vez que a família também pode dar o seu parecer. Basta que a escola abra essa possibilidade com um

espaço para o comentário e sugestões desse segmento. As pastas podem ter formatos variados, mas devem propiciar um arquivo ordenado das atividades dos alunos, com o objetivo de emissão de parecer avaliativo. Ela é diferente de um portfólio no sentido que, nele, há uma reconstrução do processo de aprendizagem feita pelo aluno e orientada pelo professor, que pede ao aluno que destaque as evidências do seu processo de aprendizagem.

As pastas são utilizadas na educação infantil e pouco utilizadas em outros graus de ensino. Elas também são adequadas a eles mas a concepção comum na prática avaliativa dos outros graus de ensino tem sido da lógica a serviço da seleção.

As fichas de alunos devem ser entendidas como instrumentos de registros orientadores de “correções” feitas pelos alunos ou como instrumentos de auto-avaliação. Quando um professor trabalha um conteúdo X, solicita uma produção específica, textual ou de outra natureza como análise de mapa, de imagem, relatório de atividade realizada em sala ou em trabalhos de campo, pode fazer uma ficha roteiro para os alunos “corrigirem” a sua produção. Ela deve estar sempre referenciada pela atividade de produção

A escola precisa definir o formato de seu registro burocrático. Primeiro qual será o registro mediador do diálogo com as famílias: os boletins com notas ou conceitos, fichas descritivas, relatórios, pastas avaliativas, ou mesmo se serão portfólios mediados por fichas de comunicação da escola. Precisa definir também a frequência desse registro. A reorganização dos tempos e espaços escolares tem provocado registros trimestrais e semestrais em substituição aos bimestrais. Os registros descritivos demandam realmente mais tempo de análise do professor, pois não tratam apenas de uma quantidade, mas de uma leitura analítica e de um parecer, envolve todos os professores em discussão sobre a formação daquele aluno. Quando uma escola opta por esse tipo de registro, ela precisa definir tempos de encontro dos professores com uma certa assiduidade. Podemos afirmar, nesse caso, que essa mudança provoca também mudanças na conformação de tempos e espaços escolares e no coletivo dos professores.

Outra necessidade é de discutir e definir como será o formulário de transferências que deve adequar-se ao projeto da escola, às definições da concepção de avaliação. Ou seja, se a escola escolher uma forma de registro descritivo, ela está coberta pela LDB 9394/96 para fazer assim os seus registros sobre o aluno. Um registro

conclusivo por ciclo substitui aqueles semestrais ou de outra periodicidade. Se a escola é seriada, um registro conclusivo por série é suficiente.

Hoje no ano de 2002, podemos concluir com situações diversificadas, escolas que estão muito bem, e que me orgulho de ter conseguido fazer um bom trabalho de orientação, faz-se necessário declarar que o sucesso dessas escolas relatadas no Capítulo V se devem a elas próprias, pois se elas não estivessem com a vontade de fazer de nada adiantaria minhas orientações. Digo que me orgulho porque essas escolas hoje são modelos para as demais da rede. devido ao bom trabalho apresentado, foram beneficiada por materiais pedagógicos e reforma física, ajudando nas condições de trabalho.

Quero acrescentar que via o meu orientador, fui colocando em prática para depois escrever a minha investigação e experiência do que acredito, a avaliação enquanto regulação e auto-regulação, no desempenho da aprendizagem do aluno.

5.3. O que mudou na educação na forma de avaliar?

A escola organizada por Ciclos de Formação constitui numa estratégia que permite proporcionar ao aluno, que teve negado seu acesso ao conhecimento por atendimento insuficiente, alheio a sua condição social e cultural, por repetências e exclusões a oportunidade de participar de experiências de aprendizagem que visa a apropriação de conhecimento e estimule a busca de compreensão do meio que o cerca.

No modelo seriado os conteúdos são classificados hierarquicamente de forma linear para serem desenvolvidos pelos alunos de forma homogênea e passiva podemos entender a desarticulação em relação ao currículo tradicional. Nesse modelo, as atividades pedagógicas na maioria das vezes valorizam a cópia de conteúdos, decorebas, ou respostas pré-estabelecidas para os exercícios, que geralmente estão relacionadas a um texto que nada tem a ver com a realidade ou a ansiedade do aluno. Assim, geralmente o aluno tem dificuldades para vencer a lista de conteúdos, formular conceitos ou realizar a aprendizagem a partir de suas próprias concepções adquiridas ou construídas na relação e interação com o meio. Neste caso, a avaliação se dá por meio de prova, teste oral ou escrito, padronizados e insuficientes para entender a tantas diferenças e maneiras de aprender, no universo da sala de aula.

Mudando a lógica de organização do currículo, os ciclos de formação propõem algumas alternativas que visam o respeito às diferenças e ao atendimento ao aluno de forma concreta no seu tempo de aprender. A preocupação principal é com o aprender e não com o ensinar. O aluno constrói sua aprendizagem à medida que interage com o meio, se relaciona com os colegas, troca de experiências, expõe suas idéias, recorrem à alternativas de soluções para problemas de seu cotidiano, realizando sua própria investigação, formulando hipóteses, estabelecendo conexões, elaborando conceitos sobre os temas e à medida que compreende a situação proposta indica outras necessidades que são atendidas embasadas no referencial teórico curricular contido na proposta pedagógica para a etapa do ciclo que participa.

Essa nova concepção de avaliação da aprendizagem está muito ligada a compreensão das fases do desenvolvimento humano e assim que o educador identifica em que momento da aprendizagem o aluno se encontra para propor atividades de acordo

com o nível evolutivo dos alunos.

Nos ciclos, os alunos são avaliados continuamente. A avaliação passa a ser um indicador de mudanças que deve ser considerado na elaboração do planejamento e na forma de conduzir o processo educativo na sala de aula, levando em consideração os progressos alcançados pelos alunos, porém nem todas as escolas conseguiram acompanhar o que se propõe na organização dos ciclos, às vezes comento que as escolas estão brincando de ciclo, uma vez que aderiram, mas não assumiram. No entanto quem tem prejuízos são os alunos que estão em um sistema escolar ciclado, mas continuam sendo submetidos a uma aprendizagem tradicional e uma avaliação classificatória.

Como a escola teve, durante muito tempo, a predominância da concepção empirista de ensino como transmissão, a memorização era o referencial mais comum para a avaliação. Nesse sentido, os instrumentos e momentos de avaliação traziam a característica de um espaço em que as pessoas tentavam recuperar um dado de sua memória. Essa atividade pode ser feita por evocação (pergunta direta, com resposta certa ou errada) ou por reconhecimento, quando lhe oferecemos pistas e apresentamos alternativas para as respostas. Pode-se levantar uma hipótese de que a avaliação foi, durante muito tempo, entendida como a recuperação dos fatos nas memórias. Essa redução do entendimento do que é avaliar vem sendo superada nas reflexões sobre a tipologia dos conteúdos, principalmente ao se diferenciar a aprendizagem e a avaliação de conceitos. A construção conceitual demanda compreensão e estabelecimento de relações, sendo, portanto, mais complexa para ser avaliada.

Ao decidir a legitimidade de um instrumento de avaliação, cada escola e cada professor precisam analisar seu alcance.

A dimensão procedimental do conhecimento implica no saber fazer. Ex: uma pesquisa tem uma dimensão procedimental. O aluno precisa saber ler, saber registrar, saber procurar dados em várias fontes, saber analisar e concluir a partir dos dados levantados. Nesse caso, são procedimentos que precisam ser desenvolvidos. Muitas vezes o aluno está com uma dificuldade procedimental e não conceitual e, dependendo do instrumento usado, o professor identifica essa dificuldade para então ajudá-lo a superá-la. Por isso é importante diferenciar essas dimensões. Outros exemplos de dimensões procedimentais do conhecimento: saber fazer um gráfico, um cartaz, uma tabela, escrever um texto narrativo, dissertativo. Vale a pena, nesse caso, que o professor

acompanhe de perto essa aprendizagem. O melhor instrumento para isso é a observação sistemática, um conjunto de ações que permita ao professor conhecer até que ponto seus alunos estão sabendo: dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, orientar-se no espaço, dentre outras. Devem ser atividades abertas, feitas em aula, para o professor perceber como o aluno transfere o conteúdo para a prática.

A dimensão atitudinal do conhecimento é aquela que indicará os valores em construção. É a mais difícil de ser trabalhada porque não se desloca da formação mais ampla em outros espaços da sociedade, sendo complexa por seus componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declaração de intenção). Manifesta-se mais através do comportamento referenciado em crenças e normas. Por isso, precisa ser amplamente entendida à luz dos valores que a escola considera formadores. A aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esse sistema de valores. Depende de uma auto-persuasão que está sempre permeada por crenças que sustentam a visão que as pessoas têm delas mesmas e do mundo, e elas mesmas em relação ao mundo. As atitudes e valores envolvem também normas. Valores são princípios ou idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros. Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio-ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados. Normas são padrões ou regras de comportamentos que as pessoas devem seguir em determinadas situações sociais. Portanto, são desenvolvidas nas interações, nas relações, nos debates, nos trabalhos em grupos, o que indica uma natureza do planejamento das atividades de sala de aula.

Os melhores instrumentos para se avaliar a aprendizagem de atitudes são a observação e a auto-avaliação.

Para uma avaliação completa (envolvendo fatos, conceitos, procedimentos e atitudes), deve-se formalizar sempre o momento da avaliação inicial. Ela é um início de diagnóstico que ajudará aos professores e alunos conhecerem o processo de aprendizagem. O professor deve diversificar os instrumentos para cobrir toda a tipologia dos conhecimentos: provas, trabalhos e observação para avaliar fatos e conceitos. Observação para contribuir na avaliação da construção conceitual; observação para

avaliar a aprendizagem de procedimentos e atitudes; auto-avaliação para avaliar atitudes e conceitos.

Além disso, deve-se validar o momento de avaliação inicial em todo o processo de aprendizagem, usando a prática de datar o que está sendo registrado e propiciando ao próprio aluno refletir sobre o que ele já sabe acerca de um conteúdo novo quando se começa a estudar sobre ele.

5.4. Contexto Social / Formação dos Professores / Competências Profissionais / Avaliação

Para analisar um currículo, devemos avaliá-lo em seu desenvolvimento. A avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos. Na ação escolar, a avaliação incide sobre ações ou sobre objetos específicos, a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar

A literatura educacional aponta diversos tipos de avaliação: como avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação de cursos, programas, projetos, currículos, sistemas educacionais, políticas públicas.

Analisemos que, a política educacional em desenvolvimento não esteja correspondendo ao que se propõe, devemos questionar: o quanto ela se aproxima ou se distancia da proposta, pois a avaliação deve ser desencadeada de um lado pelos que estão dirigindo como responsáveis do processo e de outro pelos usuários diretos, que são os alunos, as famílias, os professores, uma vez que a política educacional prevê o trabalho de formação continuada.

Colocando como um problema crítico de aprendizagem o sistema de avaliação e as necessidades das escolas é que podemos dizer que os professores consideram-se insatisfeitos com a avaliação realizada hoje e querem mudá-la, querendo assim melhorar o processo de avaliação e mais ainda, consideram que mudando a avaliação melhora-se a qualidade do ensino.

Porém queremos ressaltar que a avaliação está intrinsecamente ligada ao processo pedagógico o qual desenvolvemos. A avaliação faz parte desse processo e não podemos fazer o caminho inverso, ter a crença de que mudando o processo de avaliação exclusivamente, melhora-se a qualidade da educação.

A avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte. Sem isso, não tem sentido trabalhar especificamente sobre a avaliação.

A avaliação está tornando-se o centro da aula em torno do qual gira. Deve-se centralizar a ação nos processos de produção de conhecimento de ensino-aprendizagem

que envolvem as pesquisas e as relações professor-aluno, tudo é voltado para a avaliação.

Os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como sistema de controle da disciplina, das tarefas e de tudo o que acontece, dentro e fora da sala de aula.

A avaliação permite alterar as nossas práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico. Através da avaliação é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas da escola, prevendo a própria concepção da escola como um todo. É possível, portanto, através da preocupação com a avaliação, trabalhar no sentido de revisão do projeto pedagógico da escola.

A insatisfação dos professores com a avaliação, tem-se caracterizado como uma prática centrada numa devolução de informações. Se perguntarmos aos professores o que é que ele avalia, ele responderá: avalio o conhecimento do aluno. Portanto é importante entender o porquê a avaliação se tornou uma prática educacional tão poderosa, sendo vista até como uma prática autoritária.

Quando os professores se referem a melhora da avaliação, na verdade referem-se aos instrumentos, como se elaborando melhores provas, testes, estariam aperfeiçoando-se na qualidade do ensino.

A avaliação do currículo só tem sentido quando o trabalho é retomado, evitando o acúmulo de dificuldades do aluno, se o professor não retomar o seu trabalho, então ele não estará cumprindo o seu papel principal, que é, realmente diagnosticar como o aluno está, pois esse diagnóstico ocorrendo no processo ensino-aprendizagem, no sentido de rever o que se está fazendo, do ponto de vista do professor, do aluno e da relação ensino-aprendizagem.

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo: muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos,

utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;

- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para fins específicos desta avaliação;
- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixa claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-los aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que se construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens. A auto-avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta, só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor.

Outra questão evidenciada pelos professores é a importância do domínio dos conteúdos das disciplinas, sem a qual o trabalho pedagógico se prejudica. Alguns evidenciam também a participação do aluno e a experiência trazida por eles. A de se analisar que o distanciamento da experiência do aluno e o currículo desenvolvido na sala de aula não interagem, criando então a dificuldade na aprendizagem, em que contraditoriamente despreza-se o saber informal do aluno. Essa situação fica implícita e

explícita na avaliação, onde o aluno deve responder o que vem determinado pelo professor e não a relação de sua compreensão com os conteúdos trabalhados.

Levantamos então vários questionamentos para a nossa investigação o qual selecionaremos e buscaremos responder.

Quadro -18

LEVANTAMENTO DOS ASPECTOS SOCIO-PSICOPEDAGÓGICO COM OS PROFESSORES

| Aspectos psicológicos | Aspectos sociais | Aspectos pedagógicos |
|---|---|--|
| Falta de motivação do aluno e do professor | | Desinteresse dos alunos |
| Falta de incentivo dos pais e dos educadores | Falta de acompanhamento dos pais | Falta de organização do sistema e do aluno |
| Agressividade | Desequilíbrio familiar | Integração de áreas |
| Indisciplina dos professores e dos alunos | Reflexo da economia | Recurso didático de baixa qualidade |
| Aluno real – aluno ideal | Espaço físico limitado e inadequado | Falta de sala-ambiente |
| Professor despreparado para se relacionar com seu aluno | Falta de política educacional | Falta de material lúdico |
| Carência afetiva do aluno | Baixos salários | Os cursos não fazem uma relação teoria e prática |
| Falta de criatividade | Pouca perspectiva futura | Falta de pré-requisitos |
| Preguiça mental | Descontinuidade por motivo de greve | Rotina da escola |
| Falta de maturidade do aluno | Pré-requisitos | Sistematização de estudos |
| Sexualidade | Falta de valores | |
| Dificuldade de abstração | Falta de tempo para capacitação dos professores | |

| Aspectos psicológicos | Aspectos sociais | Aspectos pedagógicos |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| | Pouca valorização dos | |

| | | |
|---|--|---|
| | estudos por parte das famílias | |
| | Excesso de televisão | |
| | Falta de formação de hábitos | |
| | Precárias condições de saúde física dos alunos | |
| Falta de coordenação motora | Falta de amparo dos pais para acompanhamento dos filhos | Falta de hábito de estudos, falta de definição dos conteúdos a serem trabalhados de 1ª a 4ª série |
| Imaturidade dos alunos | Pouca valorização da escola por parte dos pais | Falta de automatismo dos fatos fundamentais |
| Dependência dos alunos | Falta de material escolar | Falta de domínio básico em estudos sociais |
| Fantasia do aluno com relação à série/etapa | Conflito familiar | Ausência do orientador educacional de 1ª a 4ª série |
| | Carência afetiva | Falta de entendimento dos professores das fases do desenvolvimento |
| | Delegação da família à escola de atributos que seriam dela | Livro didático de difícil compreensão para o aluno |
| | Muitos conteúdos e muitos professores, mudança freqüente da escola | Dificuldade de trabalhar em grupo |
| | Depredação da escola | Dificuldade de interpretação |
| | | Falta de estímulo para a leitura |
| | | Postura diferenciada entre o professor de 1ª a 4ª série |

Fonte: Professores das EMEBs Municipais de Cuiabá

Entendemos que os professores estão sempre centrados nos alunos, mesmo que

seja para justificar suas faltas, seus compromissos ou o próprio comprometimento.

Portanto a Pedagogia Diferenciada é uma perspectiva de educação que propõe uma ação pedagógica centrada no aluno ou em grupos de perfis ou demandas específicas – ajustadas às suas necessidades e projetos pessoais. Ela nasce da preocupação com o fenômeno do fracasso escolar e fundamenta-se na convicção de que este é resultante da pesada estrutura e dos mecanismos de funcionamento da escola.

As críticas à instituição escolar como reprodutora das desigualdades sociais têm destaque nos anos 70. Elas dirigiam-se ao modelo pedagógico vigente, que se pretendia universal, ou seja, que organizava as ações pedagógicas em torno de uma “igualdade formal”: turmas homogêneas, mesmo programas, mesmos recortes tempo – reais, mesmos espaços educativos, mesmo ensino para todos os alunos. Tal modelo escolar mostrava-se muito pouco sensível às diferenças de natureza biológica, psicológica, sociocultural e econômica que caracterizam os seres humanos.

Durante muito tempo, a responsabilidade do fracasso escolar foi atribuída ao aluno ou à sua família. A teoria do dom ou das aptidões e a teoria da carência cultural acentuaram essa idéia e, em certa medida, eximiram a escola de sua responsabilidade na produção desse fenômeno: o fracasso escolar. Este considerado uma fatalidade ou uma conseqüência inevitável dos déficits do aprendiz ou do seu meio. As análises sociológicas da escola contribuíram de maneira fundamental para uma compreensão mais rica e complexa do fracasso escolar. Segundo essas análises, os sistemas educativos constituem formas particulares de organização e funcionamento. A padronização na forma de se estruturar e de administrar o ensino produz uma maneira de lidar com as diferenças e desigualdades individuais de modo a transformá-las ainda mais em desigualdades de desempenho escolar. A Avaliação é um dos mecanismos constitutivos desse processo. De acordo com Perrenoud (2000), a escola tem o poder de fabricar “hierarquias de excelência”. Por um lado, essas hierarquias refletem as representações de êxito e de excelência socialmente construídas e partilhadas. Por outro, resultam de uma relativa autonomia da escola para determinar suas exigências de desempenho do aluno. É através dessas hierarquias de excelência que acontecem a classificação e o julgamento do aluno, a declaração de seu êxito ou de seu fracasso. A medida de excelência, portanto, refere-se a uma cultura escolar definida, às suas próprias formas e normas de exigência, aos seus programas e procedimentos de

avaliação. É a partir dela que o fracasso do aluno será declarado, independentemente de sua concordância com as normas da instituição (que podem lhe parecer absolutamente estranhas) ou da distância que possa existir entre o julgamento que a escola faz e o seu projeto pessoal de vida.

É no interior dessas análises críticas que é gerada a idéia de uma Pedagogia Diferenciada. Seu objetivo seria o de oferecer a todos os alunos meios de aprender e de se formar, independentemente de suas origens, seus recursos culturais ou econômicos. Ela supõe mudanças profundas na estrutura e na cultura escolar instituídas. Perrenoud afirma que, para dar conta das diferenças de aprendizagens será preciso construir um novo contrato didático, numa relação de confiança entre professor e aluno, onde o ofício de aluno e de professor sejam resgatados. A pedagogia das diferenças é que dará conta de abrir espaço para romper com a lógica da massificação implícita na organização da turma, na classe seriada.

Através da Pedagogia Diferenciada, o professor teria planejamentos para atender às diferenças. Não se trata, contudo, de uma proposição individualizada. Ela pressupõe agrupamentos alternativos, em contextos onde a socialização, o tratamento da informação, a polemica, os debates, estejam acostumando-se aos processos escolares. Trata-se, portanto, de uma abertura a espaços multiculturais ou diversificados, onde tenham vez as diferenças socioculturais, ético-raciais, religiosos e de gênero (desempenhos diferenciados de alunos e alunas).

A Pedagogia Diferenciada visa a personalização dos percursos de formação. Isso significa que o professor e a escola devem, cada vez mais, criar condições e estratégias para conhecer como as crianças e os adolescentes aprendem e para favorecer esse processo. Para isso, algumas mudanças na relação e na prática pedagógica são fundamentais:

- A ação pedagógica deve privilegiar situações complexas de ensino-aprendizagem, que permitam ao aluno colocar-se, expressar seu pensamento e suas idéias. Para tanto, a prática do diálogo deve ser permanente. É importante também abrir espaços para o aluno apresentar sua história e seus projetos de vida;

O significado das atividades propostas, seus objetivos, sua importância no contexto da aprendizagem devem ser apresentados com muita clareza. São elementos que devem ser negociados com os alunos;

As atividades e situações de aprendizagem devem ser diversificadas, de modo a contemplar as diferenças entre os alunos, no seu modo de pensar, de compreender, de realizar o trabalho escolar. Isso implica na necessidade de organização diferenciada dos tempos e espaços escolares, bem como dos agrupamentos dos alunos e das dinâmicas da sala de aula. A mediação do professor é fundamental para a progressão das aprendizagens do aluno, para o enfrentamento dos desafios, tanto intelectuais quanto emocionais;

É fundamental desenvolver uma Avaliação Formativa, que demanda a confiança e a cooperação do aluno, criando dispositivos de acompanhamento e de regulação/auto-regulação para levantar informações sobre o seu processo de aprendizagem.

COMPETÊNCIAS

A noção de competência tem sido amplamente utilizada no universo da organização do trabalho. Embora o termo apresente vários significados, refere-se, de um modo geral, aos conhecimentos e habilidades necessários para se atingir um objetivo ou resultado em um determinado contexto. Competência não se confunde com habilitação, uma vez que nem sempre a posse de uma habilidade confere ao indivíduo aptidão para solucionar problemas.

A abordagem pedagógica a partir das competências tem se desenvolvido em diversos países do mundo. No Brasil, consta das orientações do MEC e em diversas reformas educativas, introduzindo um amplo debate em torno de diferentes concepções curriculares. Este debate, de um modo geral, está centrado na relação entre conhecimento e competência, sobretudo na crença de que, trabalhar com um desses aspectos, significa abandonar o outro. O que é um equívoco: desenvolver competências não significa rejeitar o ensino de conteúdos. Ao contrário, elas permitem acentuar a sua aquisição. Outro elemento presente neste debate é a tensão entre os propositores de uma escolaridade de caráter mais generalista e amplo e aqueles que advogam uma escolaridade mais “utilitarista”. Na verdade, o debate é bastante complexo e não comporta polarizações desse tipo. As novas discussões na educação, que tem chamado a atenção para o desenvolvimento de competências, apontam para a necessidade de entender o que é conteúdo escolar e a importância de se esclarecer como conduzir a construção das competências dos alunos. Trata-se de problematizar o entendimento que,

em geral, as escolas tem, de que trabalhar com conteúdo é trabalhar com um amplo leque de informações.

De acordo com o documento Básico do ENEM (2000), competências são modalidades estruturais da inteligência, isto é, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, pessoas, fenômenos e situações que queremos conhecer. O desenvolvimento de competências envolve a integração de conteúdos e disciplinas. A competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, por exemplo, no sentido amplo do termo, não se constrói apenas através da aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam o trabalho pedagógico na escola.

Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir com eficiência em um determinado tipo de situação prática da vida cotidiana. Para isso, é preciso lançar mão de conhecimentos e colocar em ação vários outros recursos cognitivos.

Podemos citar dois exemplos apresentados pelo mesmo autor:

- Decidir que caminho seguir em uma cidade desconhecida. Essa competência requer as capacidades de ler um mapa, localizar-se e pedir informações, além de diversos saberes, tais como, ter noção de escala, elementos de topografia ou referências geográficas;

- Saber votar conforme seus interesses. Isso implica em mobilizar as capacidades de se informar, preencher a cédula (ou usar o processo informatizado, no caso do Brasil), assim como os seguintes saberes: conhecimento das instituições políticas, do processo de eleição, dos partidos, dos programas de governo, das idéias democráticas, dentre outros.

As competências não são, em si, conhecimentos, mas deles fazem uso, os integram ou mobilizam. A competência de um médico, por exemplo, consiste em, a partir de uma situação concreta, identificar e mobilizar conhecimentos científicos para construir um diagnóstico e uma solução adequada. Os conhecimentos de que ele dispõe, das mais diferentes áreas, são uma condição necessária da sua competência, mas a competência não se esgota neles. Uma situação-problema inédita exige que um médico faça uso de complexas operações mentais – estabelecer relacionamentos, interpretar,

inferir, fazer analogias, generalizações, tomadas de decisão, entre outras – que definirão o uso das estratégias de ação mais apropriadas para aquela situação. Sua perícia supõe também atitudes e posturas mentais, ativação de esquemas de percepção, curiosidade, paixão, busca de significado, maneira de unir razão e intuição (Perrenoud, 1999). Tudo isso se dá através de uma prática dirigida por valores que conduzem à manifestação de certas atitudes.

Competência significa mobilizar conhecimentos diante de situações complexas. Ela não se confunde com objetivos de ensino em termos de condutas observáveis, ou seja, aquisição escolar verificável. Tampouco tem o mesmo significado de desempenho. Competências não são potencialidades humanas inatas. As potencialidades humanas transformam-se em competências através dos aprendizados. Competências, portanto, são construídas, são aquisições. Construir uma competência é aprender a identificar e buscar os conhecimentos necessários para resolver uma situação-problema. A construção de competências está estreitamente vinculada à formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos. Esta construção acontece num contexto de ação, no âmbito da prática. Os sujeitos não constroem esquemas a partir de intervenções externas ou da interiorização de um procedimento (aulas expositivas ou demonstrativas, por exemplo). Esquemas se constroem a partir de um exercício do fazer, de experiências renovadas, que são mais eficazes à medida que se associam a uma postura reflexiva. Isso significa que, além de viver as experiências, os indivíduos deverão analisá-las.

Desenvolver na escola um trabalho na abordagem das competências implica considerar algumas questões:

- A relação dos professores com o saber modifica-se fundamentalmente, bem como sua maneira de conduzir o trabalho pedagógico. Os conhecimentos deixam de ser considerados fins em si mesmos e passam a ser tratados como recursos a serem mobilizados;

- Situações-problema, projetos de trabalho e recursos variados de ensino passam a fazer parte regular do trabalho pedagógico. O trabalho com situações-problema, por exemplo, deve colocar o aluno diante de uma gama de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo escolhido por ele mesmo ou que lhe foi proposto. Pode-se traçar como proposta, por exemplo, entender a origem do universo, escrever uma peça de teatro, produzir um vídeo. A situação-problema deve ser desafiadora o suficiente para

levar o aluno a lançar mão de seus conhecimentos disponíveis, bem como a questionar e a elaborar novas idéias, ou seja, elas devem ser ao mesmo tempo mobilizadoras e orientadoras de aprendizados específicos;

- Trabalhar com competências ou situações-problema demanda a adoção de um planejamento flexível, o desenvolvimento de um currículo mais integrado e uma prática de avaliação formativa. A gestão da aula torna-se mais complexa, à medida que a duração das atividades é de difícil previsão e padronização e as dinâmicas do grupo são incertas;

- A abordagem por competências demanda uma negociação permanente entre professor e alunos e destes entre si para a configuração dos projetos de trabalho.

- A avaliação de competências e situações-problema é de caráter formativo e passa pela observação individualizada de uma prática relacionada a uma tarefa. É importante o envolvimento dos alunos na avaliação de suas competências, explicitando e discutindo os objetivos e os critérios utilizados. Isso favorece a auto-avaliação e a avaliação mútua.

Se todos os saberes devem se unir para atender às necessidades do aluno, então os especialistas das diversas áreas precisam sentar juntos para definir suas aulas, planejando-as coletivamente, repensando assim o projeto pedagógico da escola, com o plano e a ação da escola voltados verdadeiramente para a formação de indivíduos independentes e críticos. Sem perder de vista as necessidades do meio em que o estudante vive.

Para Perrenoud, sociólogo suíço especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino, competências em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações, para solucionar com competência e eficácia uma série de situações como exemplo do próprio autor:

“ Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações e as competências devem estar adaptadas a seu mundo”...” Viver na selva das cidades exige dominar algumas delas; na floresta virgem, outras. Da mesma forma, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver.” Perrenoud (2000:13)

Como se pode ver as definições são complexas, muitas vezes imprecisas.

Se pensarmos que o professor ao sair da Universidade deve ter a formação com todas as competências, estaríamos sendo incoerentes, uma vez que o professor teria que se adaptar ao ambiente de trabalho, no caso, a prática pedagógica.

O mais óbvio é a formação continuada ao longo do seu percurso, sendo viabilizada pela unidade escolar, ou seja uma política de formação continuada bem estruturada para auxiliar a articulação das ações do professor, bem como a dinamização de debates no interior da escola, tendo-a como espaço de trocas e de avaliação e de produção de conhecimento.

O imprescindível é que o professor reflita sobre as suas ações. Um dos desafios à prática reflexiva é aceitar sua função como um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática tal como ela pode se realizar: como um modo de lhe atribuir significados e respeitar suas características e formas de expressão. Como fazer isso sem culpa, condescendência, auto- recriminação, arrogância e sentimento de superioridade ou inferioridade. Ao mesmo tempo, a prática reflexiva pode ser um móvel de transformação ou emancipação de formas agora rígidas, obsoletas ou insuficientes de realização. O benefício dessas funções implica rever hábitos e padrões de conduta ou de pensamento. Significa comprometer-se com o que dizemos e assumir as conseqüências disso. Envolve aprender a refletir como observar melhor, sem crítica, reconhecer o que foi feito. Não é fácil passar do plano da ação para o da reflexão. As ações, sobre as quais interessa refletir, estão organizadas em gestos, atitudes, procedimentos didáticos, esquemas práticos. Transporta-las ao plano da reflexão supõe, segundo Piaget, três obstáculos. O primeiro é o de aprender a construir, no plano da representação, o que já está em uso no plano da ação. O segundo é o de reconhecer que essa reconstrução comporta um processo formativo complexo, pois significa descentrar-se das ações propriamente ditas e do contexto de suas realizações, transformando em linguagem, que representa, recorta, reorganiza e tira ou acrescenta significados agora no plano das palavras, das imagens, dos modelos e de todas as formas de presentificação do que até então era jogo de procedimentos e de estratégias. O terceiro obstáculo, para o qual oferecemos muitas resistências, é o de dar um estatuto social e interindividual ao que,

até então, era restrito ao contexto da aula ou da relação professor-aluno. A reflexão torna compartilhável, criticável e sujeito ao controle mútuo o que antes estava restrito a uma situação particular e restrita às pessoas dela testemunhas. Se isso pode ser libertário e emancipável, pode também nos expor a uma situação sobre a qual não temos mais o suposto controle. Nesses termos, a prática reflexiva, se bem conduzida, pode ser um móvel de transformação. Contudo, isso supõe assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, atualizar e rever esquemas ou insuficiência das coisas. E mais: implica que nos exponhamos frete aos outros e que nos libertemos de nossa solidão e do pseudoconforto do nosso anonimato.

CAPÍTULO VI

SEGUNDA FASE DA PESQUISA - A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS QUE IMPLANTARAM O CICLO DE FORMAÇÃO EM CUIABÁ/MT/BRASIL - ANO DE 1999 À 2001

Dentre as várias implicações num processo de avaliação tem-se que considerar o conceito de erro que têm o avaliador e avaliado.

O conceito de “certo” ou “errado” pode variar de pessoa para pessoa, esse entendimento depende de pontos de vista, de juízos de valor e até da história de vida do sujeito que avalia. Para não incorrer no equívoco de atribuir um juízo de valor ao invés de avaliar com base em critérios previamente estabelecidos, é imprescindível ter clareza sobre o significado e a importância da avaliação no trabalho pedagógico.

Na amplitude dessa temática, o Ensino Fundamental encerra em si peculiaridades, o profissional desse nível da educação nacional possui uma relativa autonomia no que tange à escolha dos conteúdos a serem ministrados, à distribuição do tempo em cada disciplina e à forma de avaliação a ser utilizada.

O professor das séries iniciais adquiriu uma importante parcela de poder através dos processos de avaliação. Muitos desses profissionais não percebem a importância do ato de avaliar e o utilizam, muitas vezes, como mecanismos de coerção para manter a “disciplina” da sala de aula e para manter o aluno sob seu controle, não raros são os momentos em que as ameaças e promessas do tipo: “vou tirar um ponto de quem conversar”, “vamos ter uma prova surpresa neste bimestre, portanto, fiquem atentos às minhas aulas”, “na média final, aquele aluno que tiver se comportado terá um ponto”. Esse tipo de posicionamento não é exclusivo de professores das séries iniciais, de uma forma geral, o professorado, inclusive o da universidade, utiliza a avaliação com fins e meios semelhantes aos descritos acima

Do quadro descrito acima a respeito da forma de utilização e de entendimento da avaliação na escola, pode-se concluir que as atuais funções da avaliação do

rendimento do aluno estão sob a égide da repressão, do controle e da classificação quando deveriam cumprir a função de diagnosticar e regular o que e o quanto foi apreendido pelo aluno dos conteúdos ministrados, a fim de que o professor possa, continuamente, rever e aprimorar sua prática pedagógica com vistas a uma formação crítica e sólida do educando. Se não for percebida desta forma, a “avaliação, então, deixa de ser um procedimento que favorece a aprendizagem, através do qual alunos e professor revêem e refazem as escolhas, em função dos objetivos que pretendem alcançar.”

À medida que os alunos avançam na seriação escolar, eles vão introjetando a visão que o professor tem da avaliação e acabam, por sua vez, normalmente, tendo sua atenção centrada na promoção. Assim, não raro, tem-se no início do ano letivo a preocupação principal dos alunos centrada na questão: “como será feita a avaliação?”, ou seja, os modos pelos quais as notas e ou relatórios serão obtidas em função do acesso à série seguinte.

Para a maioria dos alunos, durante o ano, o que predomina é a nota, não interessa como nem por quais caminhos ela foi ou será obtida. Esse tipo de comportamento é alimentado, em grande parte também:

- Pela maioria dos pais, que desejam ver seus filhos aprovados, para tanto, entendem que o importante são as boas notas, não apresentado assim, qualquer preocupação com o tipo de aprendizagem de seus filhos;
- Pelo estabelecimento de ensino que, normalmente tem sua atenção centrada nos resultados das provas, exames, satisfazendo-se com o quadro global apresentado pelos gráficos e curvas estatísticas elaborados ao final de cada bimestre, semestre ou ano letivo;
- Pela forma em que está estruturado o sistema educacional brasileiro, ainda numa estrutura jesuítica, ou seja, a divisão da vida escolar do aluno em séries anuais, em que em cada série o aluno deve dominar uma quantidade determinada de conteúdos para poder passar de ano, senão este aluno é reprovado (estes conteúdos são ensinados de forma linear, não é considerado que o ser humano só aprende de forma significativa a partir de algo que já aprendeu).

A avaliação contínua, numa perspectiva qualitativa, é uma proposta que foi extensamente difundida nos meios educacionais através de palestras e cursos de

formação continuada. O professor adota esse discurso, no entanto permanece avaliando seus alunos de forma quantitativa, chega a transformar em valor numérico a avaliação que faz do desempenho do aluno sob aspectos subjetivos como participação nas aulas e interesse, outros avaliam assiduidade, frequência, limpeza do corpo e do material.

Entendendo como fundamental analisar a relevância da avaliação para o atual processo de transformação por que passa o mundo contemporâneo, inclusive a própria avaliação está mudando como decorrência dessas transformações.

O processo de mudança a que me refiro e suas repercussões na escola são objeto de análise.

Nessa segunda fase, estamos avaliando também os professores, uma vez que estamos questionando-os sobre o seu conhecimento em relação a avaliar seus alunos.

É importante que o professor tenha uma concepção clara do que é avaliar. Outro aspecto que complementa a concepção de avaliação é com quem avaliar? Considerando-se que os indivíduos constroem seus conhecimentos na dinâmica das relações dialogais, que são permeadas por contradições, argumentações, trocas e buscas solidárias, a avaliação do processo ensino aprendizagem é essencial, tanto para o aluno como para o professor.

O compromisso principal da avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Assim, a avaliação serve para os alunos como um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.

Também para o professor a avaliação é importante, pois os resultados dos seus alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva, no sentido de avaliar a eficácia de seu desempenho. A partir desses resultados, o professor tem a possibilidade de melhorar sua compreensão das formas de aprendizagem dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação atingirá sua função didático-pedagógica de auxiliar o aprendiz e o professor a obterem eficácia no processo ensino aprendizagem quando for conduzida de acordo com seu verdadeiro significado.

Se o professor considera que a avaliar é transmitir conhecimentos, ele vai organizar toda sua prática pedagógica de acordo com esta concepção.

Conseqüentemente, na avaliação será exigido do aluno aquele conhecimento que ele pensou ter transmitido ou que de fato transmitiu. Por outro lado, se o professor acredita que ensinar é propiciar condições ao indivíduo para desenvolver suas potencialidades, através da assimilação e transformação desses conhecimentos, no contexto de sua prática social, certamente ele vai desenvolver sua ação pedagógica propondo atividades que favoreçam esse crescimento.

Sugere que se entre na sala de aula para desvendar, e ao mesmo tempo acostumar-se e familiarizar-se com a realidade onde brota o fracasso, para ver um pouco de sua dinâmica e melhor compreender de que maneira a prática pedagógica está acontecendo.

Para melhor conhecer a realidade escolar, um dos métodos é melhor conhecer o professor, pois a sua atuação expressa, tanto na organização como na execução, frente ao aluno, sua concepção pedagógica. Logo, seu procedimento avaliativo reflete sua concepção sobre a educação. Dessa forma é importante constatar e analisar o que o professor pensa sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Desse quadro que se inicia compatível com o quadro de questões levantadas e citadas no Capítulo III, foram coletadas, tabuladas e apresentadas abaixo.

Pesquisa realizada em 2000 com Professores que trabalham como Apoio ao aluno que apresenta dificuldades de Aprendizagem.

No universo dos professores pesquisados, através de perguntas abertas, citamos pontos relevante quanto:

Sendo a avaliação do educando um processo permanente de reflexão e ação, entendido como um constante diagnóstico investigativo, tanto do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, como do uso desse conhecimento em seu grupos e formas culturalmente constituída de se construir esse conhecimento, comente as questões abaixo:

| | |
|------------------|-----------------|
| O que é avaliar? | Quando avaliar? |
| Porque avaliar? | Como avaliar? |
| A quem avaliar? | |
| O que avaliar? | |

6.1. Resultados das opiniões escritas pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá, sobre a concepção de avaliação

Quadro - 19

| Questões Planejadas | Respostas dos professores: |
|---------------------|---|
| 1- O que é avaliar? | <ul style="list-style-type: none"> - Processo de investigação - Critérios para registro - Diagnosticar - Tomar decisão - Processo permanente de reflexão - Olhar atencioso ao desenvolvimento do aluno - Acompanhamento do processo - Verificar estágio de conhecimento - Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno - Reflexão – ação |
| 2- Porque avaliar ? | <ul style="list-style-type: none"> - Para atender às necessidades do aluno - Para conhecer os resultados do trabalho proposto - Para garantir o direito de aprender - Para planejar melhor - Para conhecer melhor o aluno |
| 3-A quem avaliar? | <p>Aluno</p> <p>Professor</p> <p>Sistema de ensino</p> <p>Todos os envolvidos no processo</p> |

| | |
|-------------------|---|
| 4- O que avaliar? | O desenvolvimento de todas as atividades A criatividade O processo ensino – aprendizagem A experiência do aluno Os valores do conhecimento O aluno Os conteúdos trabalhados |
| 5-Quando avaliar? | Continuamente Processualmente A cada aprendizagem Ao final de cada estudo |
| 6- Como avaliar? | Com critérios Diagnosticando Através do diálogo Através do relatório Através das atividades Através da observação |

Fonte: Professores da Sala de Apoio –2000

Podemos perceber que as respostas apresentadas pelos professores, no ano 2000, melhorou em relação das apresentadas no ano de 1999, demonstrada no Capítulo III, não podemos esquecer que ao final do ano de 1999 fizemos um seminário sobre avaliação e deixamos as questões para serem apresentadas na primeira reunião pedagógica de 2000, assim tiveram tempo de ler, pensar e refletir.

No decorrer das apresentações da pesquisa, vamos perceber que houve um estreitamento do número de escolas pesquisadas, assim como, de número de professores e alunos.

Num segundo momento, levantamos novos questionamentos em uma pesquisa avaliativa das escolas cicladas ainda no ano de 2000.

01 - No processo de implantação da Escola Ciclada em sua escola houve :

Discussões coletivas com todos os segmentos da escola?

A escola tinha consciência das implicações que esta mudança traria?

02 - Como foi e está sendo a aceitação dos ciclos de formação por parte da:

Comunidade

Alunos

Professores

Equipe Técnica

Conselho Escolar Comunitário

03 - Com a implantação dos ciclos de formação, como a escola concebe hoje a

Aprendizagem/conhecimento/avaliação/retenção? (segue quadro com as falas dos professores).

04 - Como a escola está organizando o registro de avaliação do educando? (Citação das falas a seguir). (dificuldades encontradas, os avanços, e os encaminhamentos sugeridos pela escola.)

05 - A escola está conseguindo organizar reuniões coletivas para a avaliação do processo educativo?

Quadro 20- Resultado das opiniões dos professores quanto à nova organização das escolas em ciclos. De formação.

| RESPOSTAS DOS PROFESSORES | ENCAMINHAMENTOS |
|---|---|
| <p>1- Sim, houve reunião coletiva com todos os segmentos da escola, porém não com a totalidade de cada segmento.</p> <p>- A princípio, pensava-se que sim, com a prática, constatou-se que não</p> | <p>Rever através de organizar novas discussões para participação coletiva e global.</p> <p>Estudos com o coletivo das escolas para rever a prática de cada unidade escolar</p> |
| <p>2- Resistência de alguns pais aos ciclos de formação, com solicitação de notas, livro didático, provas.</p> <p>- Ausência dos alunos na Sala de Apoio.</p> <p>- A não aceitação e compreensão dos professores, da forma como está organizada a retenção nos ciclos de formação. (apenas nos finais dos ciclos.)</p> <p>- A equipe técnica se queixa de ter alguns professores não graduados.</p> | <p>Proporcionar com mais frequência a presença dos pais na escola.</p> <p>Criar programa de informações aos pais e responsáveis. (rádio, TV, e jornal)</p> <p>Palestras com orientações sobre os ciclos de formação.</p> <p>Falta de costume na frequência de dois horários (tempo integral)</p> <p>Palestra com maiores esclarecimentos.</p> <p>Política de incentivo à formação continuada – Capacitação para professores e funcionários.</p> |
| <p>3-A escola considera que a forma de avaliação da escola ciclada, está avaliando o professor e não o aluno, pois não há critérios definidos de como e o que avaliar.</p> <p>4-A escola organiza o registro descritivo através de: relatórios, com dificuldades na redação</p> <p>-Formulários inadequados</p> <p>5- A escola encontra dificuldade de organizar seu horário para reuniões coletivas para elaboração do registro de avaliação coletivo.</p> | <p>Critérios estabelecidos nos documentos da escola ciclada.</p> <p>Proporcionar momentos para estudo e conscientização</p> <p>Reformular as fichas de desenvolvimento do aluno.</p> <p>Elaborar relatórios trimestrais ou semestrais.</p> <p>Ficha individual por área de cada etapa e ciclo.</p> <p>Elaborar ficha de relatório comportamental, separado da ficha de aprendizagem..</p> <p>Trocar os horários de hora atividade de uma semana por mês , por um sábado, onde todos os professores possam se reunir e discutir no coletivo a aprendizagem do aluno.</p> |

Fonte: Professores das EMEBs Municipais de Cuiabá

Quadro – 21 Segunda fase da pesquisa:

| Sujeitos do processo | Ações | Número de sujeitos | Propósitos |
|---|------------------------|--------------------|--|
| Professores de sala De Apoio | Capacitação mensal | 106 | Vencer as dificuldades dos alunos, oportunizando prosseguir os estudos |
| Professores da escolas com ciclos de formação | Capacitação em serviço | 900 | Entender a nova forma de organização do ensino |
| Professores das escolas seriadas | Capacitação em serviço | 128 | Motiva-los a trabalharem com os ciclos de formação |
| Unidades escolares envolvidas | Socialização | 80 | Socializar a equipe gestora com os professores |
| Pais envolvidos | Entrevistas | 45 | Integrarem no processo educativo |
| Comunidade Escolar | Oficina de avaliação | 1423 | Contribuir com o processo de avaliação |
| Coordenadores | Capacitações | 84 | Acompanhar e orientar os professores em suas ações pedagógicas |
| Diretores | Capacitações | 80 | Compreender o processo pedagógico. |

Fonte: *Elaboração Própria*

Enquanto funcionária da Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Ensino e Pesquisa, e Pesquisadora do doutoramento em “Avaliação!” desencadeamos um processo de discussões e reflexões com as Unidades Escolares, objetivando a realização de uma avaliação que evidenciasse os avanços conquistados, bem como, as dificuldades encontradas e sugestões que viessem contribuir para a melhoria dos trabalhos em 2001.

Portanto, da referida avaliação, surgiram trabalhos e encaminhamentos que contribuirão com o fortalecimento da política educacional, a qual tem como premissa básica ofertar um ensino que vá para além dos índices quantitativos, ou seja, não basta aumentar a produtividade sem oferecer um ensino de qualidade.

Assim, houve a necessidade da elaboração de um instrumento avaliativo (roteiro), que possibilitasse às Unidades Escolares estarem abrindo debates, refletindo e fazendo as suas sugestões. As escolas com assessoria, contaram com a participação efetiva dos assessores nas discussões, sendo que as demais receberam orientações das coordenadoras da Escola Ciclada, sobre como desencadear o processo.

O trabalho nas regionais teve início com a realização das inscrições das escolas que expuseram suas atividades de acordo com a dinâmica desenvolvida no ambiente escolar e, posteriormente, houve uma apresentação cultural, onde se buscou fazer a inter-relação com o tema trabalhado na escola. Deu-se início às apresentações das escolas que vieram representadas por: 02 membros da Equipe Técnica, 01 professor e 01 membro do Conselho escolar comunitário.

Esta seleção para as discussões foram necessárias, porque seria impraticável uma reunião com todos os servidores da Secretaria Municipal de Educação tendo o quadro de todas as escolas em um só momento. O primeiro motivo reunir e discutir com aproximadamente quatro mil funcionários e professores, não chegaríamos a lugar algum. Segundo que não haveria consenso de discussões, assim a representatividade, ao vir participar, já sabiam do assunto e portanto poderiam discuti-lo antes com o coletivo da escola, assim como traziam de próprio punho um relatório da situação da escola.

As discussões nas escolas culminaram com o encontro das regionais que foi realizado nos seguintes dias e locais, conforme quadro demonstrativo abaixo, com sujeitos observados, analisados e entrevistados:

Quadro 22- Cronograma de Apresentação das Escolas

| Dia | Local | Escolas |
|------------|--|--|
| 01/12/2000 | Auditório/Secretaria Municipal de Educação | Escolas sem assessoria Pedagógica da SME |
| 04/12/2000 | EMEB Ranulpho Pais de Barros | Regional Oeste |
| 05/12/2000 | EMEB Pedrosa de Moraes | Regional Norte |
| 06/12/2000 | EMEB Moacyr Gratidiano Dorileo | Regional Sul |
| 07/12/2000 | EMEB Tereza Lobo | Regional Leste |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Quadro 23- TABULAÇÃO DOS DADOS, QUANTO À PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS NO EVENTO

| Número de Escolas Participantes | Escolas que apresentaram relatos |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Escolas sem assessoria Total de Escolas 24 Representantes Presentes 20 Representantes Ausentes 04 | <p align="center">Sem relatos: 09</p> <p align="center">Com relatos: 15</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regional sul Total de Escolas 17 Representantes Presentes 17 Representantes Ausentes -- | <p align="center">Sem relatos: 03</p> <p align="center">Com relatos: 09</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regional Oeste Total de Escolas 13 Representante Presentes 13 Representantes Ausentes -- | <p align="center">Sem relatos; --</p> <p align="center">Com relatos: 13</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regional Leste Total de Escolas 13 | <p align="center">Sem relatos: 01</p> |

| | |
|--|--|
| Representantes Presentes 12 Representantes Ausentes 01 | Com relatos: 12 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regional Norte Total de Escolas 12 Representantes Presentes 10 Representantes Ausentes 02 | Sem relatos: 03 Com relatos; 09 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

Quadro 24

| Total de Participantes dos Mini-Seminários | | | |
|---|-------------|------------------------|--------------------------|
| 01/12/2000 | 61 pessoas | Participantes: | Secretaria de Educação |
| 05/12/2000 | 45 pessoas | Pais | Sindicato de Professores |
| 06/12/2000 | 57 pessoas | Coordenador Pedagógico | Secretários de escola |
| 07/12/2000 | 44 pessoas | Diretor | Assessores de escola |
| Total | 245 pessoas | Professor | Funcionários |

Fonte: Secretaria Municipal de Cuiabá

Ao finalizar as apresentações em cada regional, fizemos uma breve retrospectiva, enfatizando a importância da socialização dos trabalhos, pois somente dessa forma, as unidades escolares terão a oportunidade de compartilhar seus avanços, bem como as dificuldades encontradas nesse longo caminho, rumo a reconstrução de um novo modelo de Escola. O resultado desse trabalho resultou no “II Seminário – Ciclos de Formação – Reavaliando a Escola Sarã”.

Avanços Conquistados em 2000

- Diminuição do índice de desistência , retenção e exclusão;
- Clima de harmonia no interior da escola entre os segmentos;
- Enturmação por faixa etária e pelo desempenho cognitivo semelhante dos educandos;
- Aulas de Artes e Língua Estrangeira, favorecem a introdução de novos

conhecimentos com um trabalho interdisciplinar, quando articulado com o Tema Gerador;

- Planejamento no início do ano letivo com escolha do eixo temático entre os professores;
- Os pais acreditam no acompanhamento que a escola realiza em relação à avaliação;
- Os professores acreditam que o conhecimento é construído pelo aluno e que a avaliação é um processo integrante do trabalho pedagógico que possibilita avanços e/ou intervenções adequadas;
- Pasta avaliativa (Dossiê) do aluno mostrando seu desenvolvimento no processo de aprendizagem;
- Alunos aprovam as mudanças trazidas pelo ciclo, valorizam as novas práticas pedagógicas e tornam-se mais críticos e comprometidos com a aprendizagem;
- Satisfação dos pais em acompanhar a aprendizagem do seu filho através dos relatórios;
- Reuniões com decisões tomadas no coletivo;
- Fim do comodismo do professor com a reprovação dos alunos que não apresentam um desenvolvimento satisfatório – retenção somente ao final do ciclo;
- Professores mais conscientes, organizados, participativos, preparando atividades que despertem o interesse dos alunos;
- Mudanças gradativas dos professores referentes aos princípios orientadores dos ciclos de formação;
- Projetos da escola com formação continuada;
- Relatórios de avaliação descritivos, apesar de ser um complicador (fator tempo), são considerados positivos, proporcionam ao professor conhecer o processo de construção do conhecimento do aluno, assim como avaliar os seus avanços e dificuldades, fazendo com que o professor crie o hábito de escrita.

Em um segundo momento realizamos uma oficina com o tema avaliação

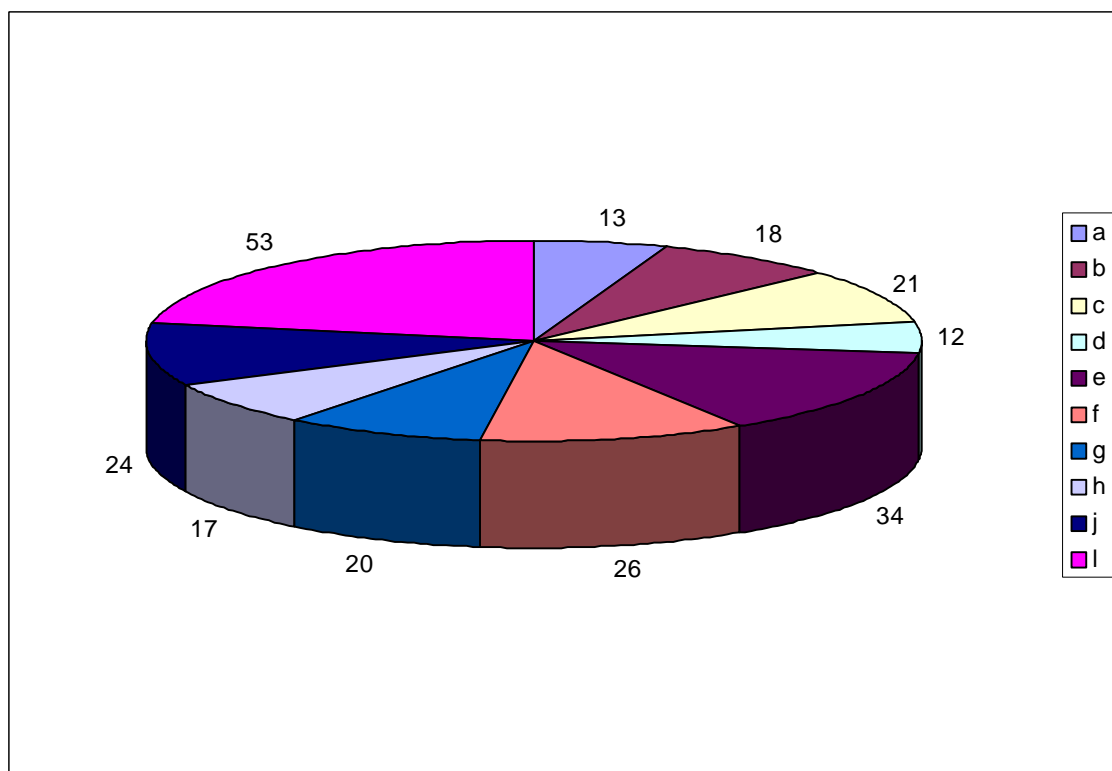
Trabalhamos a oficina sobre “Avaliação” com os professores e solicitamos a posteriori sua avaliação acerca da referida oficina:

1-Este estudo possibilitou compreender o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula?

Na sala de apoio? Por quê ?

- a- Sim, ajudou na compreensão - (13 professores)
- b- Ajudou a mostrar caminhos de direcionamento (18 professores)
- c- Permitiu a troca de experiência Proporcionou segurança ao professor no desenvolvimento do trabalho com o aluno (21 professores)
- d- Material relevante , textos bem escolhidos (12 professores)
- e- Mostrou a seriedade do trabalho (34 professores)
- f- Me ajudou a conhecer melhor as dificuldades do aluno (26 professores)
- g- Ajudou a motivar mais os alunos (20 professores)
- h- Mostrou nossa limitação para detectar os problemas de aprendizagem (17 professores)
- j- Aprendi como elaborar relatório de acompanhamento do aluno (24 professores)
- l- Continuar os estudos (53 professores)

Gráfico 01: Representando as respostas dos professores sobre o que conseguiram relacionar da teoria/prática após estudos de avaliação.



Fonte: Professores da Rede Municipal de Educação de Cuiabá

O que pudemos detectar, é que nos grupos de estudos tudo vai bem, a compreensão, as relações, e até a possível aplicabilidade, porém quando retorno à escola percebo que a prática da avaliação não está ocorrendo da mesma forma. Às vezes, fico a pensar, que o meu trabalho foi em vão, porém não desanimo e continuo a tentar mais uma vez. Para descobrir quais os avanços conseguidos e quais os problemas ainda existentes.

Solicitamos, então, que as escolas fizessem relatórios do andamento da escola, não direcionamos as perguntas, deixamos livres, deu um pouco de trabalho para selecionar as respostas pertinentes ao mesmo assunto, porém foi de grande valia.

RESULTADO DOS RELATÓRIOS DAS ESCOLAS, APRESENTADOS PELOS REPRESENTANTES DOS SEGMENTOS DE: PROFESSORES, DIRETORES E COORDENADORES – 2001.

1- AVANÇOS

- **CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES**

- 1- Capacitação continuada com cronograma organizado pela Secretária Municipal de Educação de Cuiabá.
- 2- Capacitação do professor de Educação Física juntamente com o professor de referência.
- 3- Possibilitou conhecer os ciclos de formação

- **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- 1- Avaliação continuada, possibilitando replanejar as atividades, buscando superar as dificuldades dos alunos.
- 2- Registros de desenvolvimento dos alunos, elaborado bimestralmente, colocando os avanços e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

3- Progressão nas etapas/ciclos, onde o aluno progride de uma etapa para a outra sem ser retido, quando apresenta dificuldades de aprendizagem ele progride com plano didático de apoio.

4- Assegura o acesso e permanência do aluno na escola.

5- Possibilidade de não reter os alunos nas etapas.

6- Diminuição da evasão/retenção

- **PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

1- Reuniões constantes com os pais, participando mais das ações da escola.

2- Tranquilidade dos pais, quanto à aprendizagem e permanência de seu filho na escola.

- **MODIFICAÇÕES PARA OS ALUNOS**

1- Possibilidade de avanço, sem ser retido no final das etapas, ou ainda, quando ele tem idade inferior ou correspondente a sua idade mas com um conhecimento considerado superior, ele pode avançar para outra etapa, após ser avaliado.

2- Sala de apoio –aprendizagem.

3- Arte no 1º ciclo e Língua Estrangeira no 2º ciclo.

4- Avaliação contínua, onde o aluno recupera o seu desempenho diariamente.

5- Incentivo aos alunos com atividades mais dinâmicas, partindo de sua realidade social.

6- Permanência do aluno na escola.

- **NOVA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PARA OS PROFESSORES**

1- Hora atividade, com 16 horas em sala de aula e 04 horas para planejar as atividades de ensino-aprendizagem docentes.

2- Número menor de alunos por sala.

3- Currículo conduzido por Tema Gerador.

4- Maior dedicação, responsabilidade e compromisso dos docentes.

5- Melhoria nas condições de trabalho, com salas e materiais pedagógicos disponíveis.

6- Salários em dia.

7- Acompanhamento dos Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

2 - DIFICULDADES

• CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES

- 1- As quatro horas de atividades semanais são insuficientes para organizar o trabalho pedagógico.
- 2- A escola não está conseguindo organizar os momentos para discutir e preparar o planejamento da escola, nas horas destinadas às atividades docentes.
- 3- Com a falta do professor de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, o professor referência fica sem a sua hora atividade.
- 4- Ausência da reuniões dos professores que complementam carga horária em várias escolas.

• RELATÓRIOS DE DESEMPENHO

- 1 - Acúmulo de relatórios bimestrais para os professores de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, impossibilitando elaborar bons e reais relatórios.
- 2 - Dificuldade em elaborar os relatórios de desempenho individual do aluno.

• ORGANIZAÇÃO DAS CAPACITAÇÕES

- 1 – Os temas abordados com os professores referência estão inferiores às suas expectativas.
- 2 – Capacitação em horários e locais impróprios, abordando temas repetitivos.
- 3 – Capacitação realizada no início do ano letivo, foi prejudicada devido à greve dos professores.
- 4 – Falta de transporte aos professores nas capacitações.

• OUTRAS DIFICULDADES

- 1 – Desafio apresentado na implantação do Tema Gerador.
- 2 – Ausência e não participação dos pais na escola.

- 3 – Número excedentes de alunos nas etapas/ciclos.
- 4 – Alunos com defasagem idade/ciclo.
- 5 – Ausência do aluno na sala de apoio à aprendizagem.
- 6 – Grande número de alunos a serem avaliados pela equipe de Educação Especial, sendo esta equipe considerada insuficiente.
- 7 – Adaptação do programa SAEMEC, (Sistema de Administração Escolar do Ministério da Educação e Cultura) com a Escola Sarã.

3 – SUGESTÕES

- **ATRIBUIÇÃO DE PROFESSORES**

- a) Professor da sala de apoio à aprendizagem ser somente dessa sala.
- b) Os professores de Arte, Língua Estrangeira e Educação Física cumprirem a sua carga horária somente em uma escola.

- **CAPACITAÇÃO CONTINUADA**

- a) Definir melhor os horários das capacitações e reuniões, para não realizar atividades em demasia.
- b) Continuar os estudos referente à avaliação e ao registro.
- c) Proporcionar discussões referentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos, auxiliando o professor.
- d) Implementar os estudos sobre o tema gerador.
- e) Trabalhar as áreas específicas com novos palestrantes.
- f) Realizar diagnóstico mais abrangentes junto as escolas, para saber das necessidades dos professores para as capacitações.
- g) Realizar as capacitações em locais e horários acessíveis.

4 – SOLICITAÇÕES

- 1 – Aumentar o tempo da hora atividade.
- 2 - Implementar a equipe de Educação Especial.

- 3 – Criar bibliotecas, equipadas com livros das diversas áreas de conhecimento..
- 4 – Maior divulgação na mídia sobre a Escola Sarã.
- 5 – Criar salas de superação por Regional.
- 6 – Implantar a Língua Estrangeira no 1º e 2º Ciclos.
- 7 – Elaborar os relatórios de desempenho semestralmente.
- 8 – Participação da escola na elaboração da avaliação institucional.
- 9 – construir um instrumento específico para registrar os progressos do aluno na área da Cultura Corporal.

Quanto aos avanços, não faremos comentário, porém quanto às dificuldades não diferem muito das já apresentadas no Capítulo III, tendo como meu parecer a falta de organização das escolas que não diferem com muita propriedade na questão do tempo e espaço.

Uma escola que não consegue se organizar, não consegue delimitar sua proposta pedagógica, por conseguinte como pode desenvolver seu processo de avaliação?

Acredito realmente que é aí que o processo está fechado, sem as condições necessárias para desenvolver-se.

Tentamos descobrir um pouco mais, sobre as relações dos pais no acompanhamento dos filhos na escola, dos professores com os alunos e de alguns alunos.

A importância da participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de seu filho.

Historicamente, as mudanças ocorridas nos vários setores da sociedade não ocorreram por acaso ou como dádiva deste ou daquele governo. Tiveram sim a luta constante da sociedade civil organizada que através de vários mecanismos de participação conseguiram assegurar de forma institucional conquistas que de uma forma ou de outra vem se configurando como avanços no cotidiano da sociedade.

Isso posto, quero chamar atenção para a importância significativa deste momento para a sociedade e em especial a escola pública do Município de Cuiabá.

Importante porque estamos falando de uma reestruturação curricular implicando em um novo contexto avaliativo que é o de acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem como um todo, e para tanto envolvendo todos.

DEPOIMENTO DOS PAIS SOBRE OS CICIOS DE FORMAÇÃO

01 - “Nossos filhos aprendem para o seu dia-a-dia e não é devida à pressão da prova, foi ótimo ter acabado com a prova;

É muito bom para os nossos filhos a avaliação constante, isso deixa-os tranquilos e calmos para responder e questionar os acontecimentos do dia-a-dia.”

(EMEB “A. F.V.”)

2 - “A comunidade no primeiro ano de implantação mostrava-se desconfiada, entretanto, neste segundo ano da implantação, a escola tem procurado e demonstrado mais segurança, pois até então os pais vinham à escola com interesse somente em notas, hoje a grande maioria quer saber o que seus filhos tem apreendido.”

(EMEB “G. M. B. G.”)

03 - “Houve uma melhoria significativa com a implantação da escola Sarã, pois achamos que nossos filhos estão mais interessados pelos estudos.”

(EMEB “L. C.”)

DEPOIMENTO DE UMA PROFESSORA DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

01 - “Amei e amo a Sala de Apoio, todos os maus alunos são ótimos, existem aqueles de comportamento imperativo e inquietos, que querem mais tempo, mas todos são inteligentes.”

(Professora M. A. M.)

DEPOIMENTO DE PROFESSORES

01 - “Para as crianças que estão na escola desde a implantação do ciclo, estão bem

melhores do que aquelas que vieram depois.”

(Profª V. C.) – EMEB “ª S. F.

02 - “Me fez como professora dar muito mais importância para tudo que acontece na sala, eu conheço cada aluno meu, antes eu avaliava a prova, não tinha esse olhar diferente para o aluno, nada passa despercebido. Se eu explicar ao aluno que cada atividade estou avaliando, os alunos se empenham muito na execução da atividade.”

(Profª V. C.) – EMEB “ª S. F.

03 - “A metodologia que vínhamos praticando há vários anos era muito fragmentada e descontextualizada da realidade, portanto já não satisfazia o ritmo de vida dos nossos alunos, isso vinha causando a nós, professores, muitas angústias, e a partir daí é que surgiu a necessidade de procurarmos através de estudos, implementar uma proposta curricular sob a perspectiva da Pedagogia crítica, visando resgatar as experiências do cotidiano de nossas crianças e procurando integrá-los e relacioná-los com os conhecimentos científicos.”

(Profª 1º ciclo/2ª etapa) EMEB “Profª M. D. L. D.”

04 - “A nossa preocupação é com a construção de percepção da realidade. Procuramos estabelecer relações de complexidade crescente iniciando por conceitos básicos até os mais elaborados, respeitando o nível e o tempo de aprendizagem de cada criança, estimulando-a a desenvolver suas habilidades.”

(Profª 1º ciclo/2ª etapa) EMEB “Profª M. D. L. D.”

05 - “Um dos maiores problemas encontrados é o tempo para discussões e elaboração de planejamento integrados com os professores de Educação Física e Artes.”

(Profª 1º ciclo/2ª etapa) EMEB “Profª M. D. L. D.”

06-“Antes acreditava-se que o aluno aprendia memorizando. O aluno não construía conhecimento, este apenas recebia pronto. O professor era autoridade máxima e o seu papel era repassar conteúdo. O conhecimento era de fora para dentro. A avaliação era quantitativa, tendo objetivo de classificar medindo a quantidade aprendida. O aluno que

não memorizava e repassava os conceitos errados era reprovado, começando no outro ano do zero.

Hoje com os ciclos de formação sabemos que não é mais assim. Acredita-se que o aluno aprende construindo. Deve-se valorizar sua realidade partindo da mesma para se chegar ao conhecimento científico. Sabe-se que o conhecimento se dá na relação sujeito objeto. A avaliação será contínua ou seja, o aluno será avaliado em todos os momentos, seu avanço individual será avaliado conforme seu ritmo. A avaliação será no sentido de detectar os avanços e as dificuldades dos alunos. A retenção não acontece nas etapas, somente nas últimas etapas dos ciclos depois de esgotadas todas as formas de sanar as dificuldades dos alunos.”

(Prof^a Malsete) – EMEB Prof. H. S. V.

07-“Esta nova forma de organização do sistema educacional possibilita uma formação mais global dos alunos, valorizando as atitudes e as competências de cada aluno. É bom, porém requer envolvimento de toda comunidade escolar, pois trata-se de uma formação que vai além das salas de aulas. É nesse sentido que vejo a maior dificuldade para a concretização de fato desta nova abordagem. O professor continua sendo o centro do processo, falta a conscientização de todos. Para que dê certo é necessário o envolvimento das partes.

Alguns pais, por exemplo, não assumem seu papel na educação dos filhos, deixando por conta da escola. Acredito também que falta maior compreensão dos pais por parte do que seja o ciclo de formação.”

(Prof^a Gonçalves) – EMEB Prof. H. S. V.

08 - “A escola ciclada vem tendo um rendimento bom na questão da aprendizagem, os alunos estão obtendo uma consciência crítica dos assuntos e conhecimentos adquiridos. A questão da avaliação está sendo ótima, pois avalia o aluno num todo e por completo não rotulando, mas mostrando suas qualidades, sua evolução e suas dificuldades, analisando se tem ou não condições do aluno avançar ou de ser retido.”

(Prof^a Simone) – EMEB Prof. H. S. V.

TRECHOS DAS RESPOSTAS DE ALGUNS PROFESSORES DA EMEB – M. E. D. B.

“. . . conhecimento é um processo de construção e reconstrução por meio de aprendizagem significativas. . . “

“. . . aprendizagem: ... os educandos constroem competências e conhecimentos suas vivências enriquecem com novas informações. . . “

“. . . o professor tem que ser um mediador para que os alunos possam organizar o seu conhecimento, para fluir novas idéias . . . “

VISÃO DOS ALUNOS

“Nós gostamos, porque acabou a prova. Tinha que estudar para tirar notas. Agora nós estudamos para aprender e ser alguém mais tarde.”

(EMEB – A. F. V.)

“ Aqui é legal, a gente aprende brincando.”

(Aluna da Sala de Apoio à Aprendizagem – EMEB – O.J. C. C.)

Em contrapartida não podíamos deixar de representar aqui a escola seriada que em grande número não são duas e sim apenas uma, onde parte está ciclada e parte está seriada, acredito que isso seja um dos fatores que tem grande implicação nos conflitos internos da estrutura escola.

Como já explicamos nos conceitos da aprendizagem da escola seriada/ciclada, no Capítulo IV, o mesmo professor , em uma mesma escola, em um horário é professor da escola ciclada (matutino), em um outro horário é professor da escola seriada (vespertino).

Fica um pouco complicado separar duas coisas relacionadas a um mesmo propósito “o

ensino”.

Resultado das entrevistas com os segmentos das escolas seriadas -2001

Quadro 25

Ordem de importância das diversas finalidades de avaliação no processo de ensino

| Segmentos da Escola | Direção | Coordenação Pedagógica | Secretaria Escolar | Docentes |
|------------------------------------|---------|------------------------|--------------------|----------|
| Finalidades | 1º | 1º | 1º | 1º |
| Determinar o alcance de objetivos | 3º | 2º | 2º | 4] |
| Motivar alunos | 2º | 3º | 3º | 2º |
| Reformular procedimentos didáticos | 5º | 5º | 4º | 5º |
| Levantar dados de recuperação | 4º | 4º | 6º | 3º |
| Reformular materiais didáticos | 6º | 6º | 5º | 6º |
| Aprovar ou reprovar | 7º | 7º | 7º | 7º |

Fonte: Escolas Municipais de Cuiabá- 2000

Resultados dos depoimentos nas entrevistas com grupos de alunos das escolas seriadas:

1-Finalidade da avaliação da aprendizagem, segundo os alunos.

- Indica em que assuntos e operações você deve melhorar
- Serve para seus pais ou responsáveis saberem como você vai indo na escola
- Mostra se você vai ser aprovado ou reprovado
- Diz quanto você sabe mais do que seus colegas

2-Sensações mais constantes, durante as avaliações, segundo os alunos:

- Tranquilo, porque a avaliação é feita para ajudar e não para prejudicar
- Confiante, porque sabe executar as operações da tarefa
- Confiante, porque sabe exatamente o que o professor vai avaliar
- Nervoso, porque não sabe executar as operações da tarefa
- Indiferente, porque a avaliação não mostra o que uma pessoa sabe

3-Função da avaliação para os docentes, segundo os alunos:

- Saber quem sabe e quem não sabe fazer as operações da tarefa
- Saber quem estudou e quem estudou os assuntos da disciplina e da ocupação
- Melhorar suas aulas e demonstrações
- Melhorar suas aulas e demonstrações
- Saber quais são os alunos preguiçosos

4-Ações dos professores antes da avaliação, segundo os alunos:

- Pede que você tenha tudo à mão para executar a tarefa
- Separa os alunos para eles não colarem
- Explica os assuntos que vão cair na prova ou na execução da tarefa
- Fala que ninguém pode perguntar nada durante a prova
- Explica como a prova ou a tarefa vai ser avaliada
- Fica mais sério do que nos outros dias

5-Ações dos professores depois da avaliação, segundo os alunos:

- Discute os resultados da avaliação com todos os alunos
- Explica para os alunos mais fracos o que eles erraram
- Chama os alunos para corrigir o que eles erraram
- Incentiva você a fazer uma auto-avaliação de seu desempenho
- Compara as notas dos alunos, elogiando os que foram bem

6-Ações dos pais ou responsáveis ao receberem as notas, segundo alunos:

- Olha de novo a execução da tarefa
- Corrige de novo a prova
- Limita-se a olhar a prova e não muda

7-Aspectos considerados na avaliação, segundo os alunos:

- Disciplina na classe e na oficina
- Conhecimento sobre o assunto
- Cuidado com os equipamentos
- Limpeza do material
- Respeito para com colegas e funcionários
- Precisão das medidas
- Obediência às normas estabelecidas

- Rapidez na execução das tarefas
- Quantidade de trabalho executado

Frases mais pronunciadas pelos professores, segundo os alunos:

- Vocês ficam conversando e depois não sabem porque vão mal na avaliação
- Se vocês tiverem algumas dificuldades me procurem
- Quem tirou nota baixa é porque não prestou atenção nas demonstrações
- Não adianta estudar só na véspera
- Não se preocupem em tirar nota, o importante é aprender
- Depois da avaliação é bom estudar os assuntos e as operações que vocês não sabem
- A gente se mata de ensinar e vocês não aprendem

Comentário da Capacitação com Professores das Escolas Pesquisadas:

Cicladas - Seriadas

Tema: Avaliação da Aprendizagem e seus Registros

No primeiro momento, a avaliação foi trabalhada dentro do novo contexto da Escola Ciclada, sendo vista como uma prática avaliativa do trabalho pedagógico no desempenho do professor enquanto problematizador e investigador ou como observador do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A leitura do texto “Avaliação na Escola Ciclada” presente no livro da Escola Sarã foi o suporte utilizado para fomentar e provocar as discussões com o grupo, refletindo a sua prática avaliativa na escola e o que propõe a Escola Ciclada.

A seguir, foram formados os grupos para dar continuidade nas discussões e reflexões tendo como motivação alguns questionamentos sobre o que tratava o texto, que em seguida foi apresentado para todos a síntese das suas discussões, analisando a compreensão, as dificuldades e os avanços.

Após isso, foi proposto aos grupos que fizeram sugestões para os instrumentos de registro e avaliação dentro da dinâmica da Escola Sarã, sendo as mesmas apresentadas,

comprometendo-se a mim a responsabilidade em estar sistematizando e enviando novamente às escolas para novas apreciações.

No segundo dia, como havia disponibilidade em tempo integral, realizei além do primeiro trabalho de fundamentação teórica, oficinas dos instrumentos utilizados pelo professor para os seus registros e relatórios. Esta mesma metodologia foi utilizada com mais dois grupos das Escolas Cicladas.

Com o grupo de Escolas Seriadas o trabalho foi desenvolvido no sentido de estar fazendo uma reflexão da prática avaliativa escolar, utilizando para isso os referenciais teóricos de alguns autores tais como: Perrenoud, Allal, Cardinet, Grégoire, Freire, Enguita e Hoffmann, que nortearam as discussões coletivas e nos grupos que a seguir foram organizados. Também foram propostas algumas perguntas como: **O que é avaliar? Para que avaliar? Quem avaliar? Como e com que avaliar?**

Este trabalho objetivou as escolas a estarem propondo e criando instrumentos para realizar a Avaliação podendo contribuir com a construção do conhecimento pelo aluno, respeitando os seus limites, seu tempo, etc., além, de criar mecanismos para que o professor possa estar efetuando esta tarefa concomitantemente com o processo de ensino e aprendizagem.

Com esse grupo de escolas seriadas não houve tempo para desenvolver o trabalho em período integral como foi feito com as escolas cicladas e para complementação da carga horária do curso foi encaminhado uma atividade de avaliação diagnóstica a ser desenvolvida e registrada pelo professor na escola, tendo como retorno um relatório individual com a assessoria do supervisor pedagógico, num prazo de 30 (trinta) dias para sua entrega conforme cronograma de capacitação .

Ao final dos trabalhos com cada grupo de escolas ciclada e seriada foi solicitado que as escolas fizessem encaminhamentos para dar continuidade aos trabalhos e estudos sobre a Avaliação, obtendo as seguintes sugestões mais relevantes:

- Fórum com representantes das escolas para deliberação das fichas de avaliação e relatórios a serem utilizados pelas escolas cicladas;

Continuidade dos estudos sobre a avaliação nas unidades escolares, acrescentando sempre dados novos.

- Eliminar as resistências internas e externas (professores, equipe técnica, pais, etc.)

- Criar para as Escolas Seriadas instrumentos com critérios para o registro do acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem como fichas para relatório, caderno de anotações, diários, etc.

Frente ao trabalho desenvolvido com os professores durante esse período de Capacitação, pude constatar e apontar como pontos positivos: o interesse, a participação e a necessidade de continuar os estudos como forma de garantir a implantação e implementação de um novo contexto de Avaliação na Escola ciclada, bem como garantir os avanços na qualidade da Escola Seriada.

Embora ainda existam dúvidas e dificuldades para o exercício dessa nova prática avaliativa, há uma aceitação para a mudança, fato que superou nossas expectativas.

Este trabalho objetivou as escolas a estarem propondo e criando instrumentos para realizar a Avaliação que possam contribuir com a construção do conhecimento pelo aluno, respeitando os seus limites, se tempo, etc., além de criar mecanismos para que o professor possa estar efetuando esta tarefa concomitantemente com o processo e ensino-aprendizagem.

Concluimos que, embora ainda existam dúvidas e dificuldades para o exercício dessa nova prática há um aceitação para mudanças, fato que superou nossas expectativas.

Quadro26-Sínteses das questões mais relevantes já detectadas.

1- Aspectos destacados sobre a avaliação

| Sujeitos do Pccesso | Aspectos melhorados | Aspectos Problemáticos | Obstáculos |
|---------------------|--|---|----------------------------|
| Professores | Maior acompanhamento com a aprendizagem do aluno | Dificuldades em elaborar o relatório do aluno | Não tentar melhorar |
| Equipe Gestora | Alguns se integram no processo educativo | Alguns deixam apenas na responsabilidade do professor | Não se envolvem totalmente |

| | | | |
|--------|--|---|---|
| Pais | Mais participativos | Pais que não participam | A não participação dos pais |
| Alunos | Diminuição do número de alunos desistentes | Alunos com dificuldades e não frequentam a sala de apoio. | A escola não poder manter-los em tempo integral |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 27- Condicionantes e mudanças registradas em relação a Melhoria da avaliação

| Sujeitos do Processo | Aspectos organizativos | Aspectos curriculares | Aprendizagem de sala de aula |
|----------------------|---|--|--|
| Professores | O tempo e espaço do aluno ficou respeitado | Os professores que tomaram como referência, o conhecimento do aluno | Nas escolas cicladas houve maior aprendizagem |
| Equipe gestora | Conseguem manter o aluno mais tempo na escola | Alguns mais participativos | Acredita-se que os professores acompanham melhor |
| Pais | Mais confiantes com a aprendizagem de seu filho | Se integraram dentro de sua possibilidade. Ex: História de vida, resgate de brincadeiras. | Acredita mais na escola. |

Fonte:Elaboração Própria.

6.2. Sínteses dos principais avanços na concepção de avaliação

Pudemos destacar no decorrer da pesquisa, vivenciada em três fases, os avanços ocorridos sobre a concepção de avaliação que os professores puderam construir e experimentar com os alunos e o registro construído e discutido coletivamente.

A despeito das dificuldades para consolidar a compreensão de ciclo de formação, dificuldades resultantes de um processo histórico do profissional docente no que diz respeito à produção do próprio trabalho, as escolas apresentam mudanças significativas. Se a concepção de ensino-aprendizagem que predomina ainda é marcada por elementos da antiga lógica – seriação, meritocracia, preparação para o mercado de trabalho, transmissividade, é possível também afirmar que há rupturas importantes nessa mesma lógica. Uma delas é a compreensão de ciclo como tempo ampliado, que permite ao docente flexibilizar seu trabalho, em termos de desenvolvimento curricular, bem como perceber de forma alargada o tempo de formação do aluno.

Alguns docentes apresentam uma preocupação clara de desenvolver uma prática voltada para a construção do conhecimento, buscando romper com a perspectiva transmissiva. É importante salientar todavia, que as mudanças de natureza cognitiva que ocorreram, assim como as mudanças na estrutura de pensamento na forma de compreender a realidade, indicam que construíram uma concepção educativa fundamentada em bases epistemológicas.

No âmbito da prática há mudanças efetivas, com a introdução de novos procedimentos didáticos, mais interativos e criativos, com a preocupação explícita de se estabelecer uma relação dialógica no contexto da sala de aula e da escola, bem como de desenvolver uma atitude ativa dos educandos frente a seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo alarga-se a concepção de tempo e espaço educativo. A rigidez dos horários fixos é quebrada quando ações específicas assim o exigem: a apresentação de um filme; um trabalho de campo fora da escola; o ensaio de uma peça de teatro, e outros. De modo geral, este tipo de atividades demanda o uso de outros espaços, situação que torna explícita a estreita relação existente entre duas dimensões. É importante destacar que, embora haja alargamento da concepção de tempo e espaço educativos, a sala de aula, e a classe constituem a base organizativa do trabalho pedagógico.

Quanto à avaliação, o que se observa é que o processo desenvolvido pelo grupo de escolas era decorrente de um movimento anterior à escola ciclada. A prática da avaliação não era tema de estudo nas escolas, mas também lugar de mudanças importantes, consideradas precursoras das demais escolas da rede.

O discurso dos professores, como se percebe, incorpora aspectos importantes da concepção de avaliação das escolas com projetos educativos inovadores, tais como a ideia da avaliação como movimento contínuo, que compõe o processo de formação da educação na sua globalidade; a percepção de seu componente de diagnóstico, o questionamento de seu caráter quantitativo e da hierarquização dos instrumentos de avaliação, a necessidade de buscar outros critérios e outros instrumentos para avaliar a aprendizagem dos educandos, como o registro do processo ou dos aspectos constitutivos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, com a finalidade de levantar elementos norteadores das ações educativas. Os registros servem como indicadores de possíveis caminhos ou mudanças necessárias na prática e na relação pedagógica. Nesse sentido, a identificação imediata que alguns docentes fazem entre a prática avaliativa que já desenvolviam e aquela proposta pelos projetos educativos inovadores, as vezes parece precipitada.

Por outro lado o processo de avaliação desenvolvido por essas quatro escolas apresentam mudanças significativas. A avaliação é realizada coletivamente pelos professores responsáveis pelas turmas e há a intenção explícita de incidir a globalidade do processo do educando, independentemente de seu desempenho em determinados aspectos .

A necessidade de aprender o processo de formação dos educandos na sua globalidade demandou uma ampliação dos aspectos considerados relevantes para a avaliação deste processo. Sendo assim questões de ordem emocional, social, afetiva, além de cognitivas, passaram a compor a ficha de avaliação

A forma de apresentação da ficha, no entanto, organizada em aspectos sócio afetivos e aspectos cognitivos, revela uma concepção que percebe de forma separada dimensões que estão essencialmente relacionadas, uma vez que são constitutivas de um mesmo processo.

Os instrumentos de avaliação são variados e há um entendimento claro de que todos eles são importantes para a compreensão do processo educativo dos alunos. Claro

também é o entendimento de que a avaliação não deve estar a serviço da retenção.

O caráter formativo e ou regulador da avaliação, no que diz respeito ao educando, acaba dando lugar a atitudes de competição diante da aprendizagem.

Todas essas análises acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos, em especial os projetos educativos e a prática avaliativa, revelam que há mudanças importantes acontecendo nas escolas pesquisadas.

CAPÍTULO VII

ANÁLISES DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA OU REGULADORA: RESULTADOS ACADÊMICOS E OPINIÃO DO PROFESSORADO

7.1 Demanda Escolar – 1996 a 2001

Observando os dados relativos ao atendimento da demanda escolar no período de 1996 a 2001, nota-se, por vezes, significativa oscilação quanto ao aumento e diminuição da procura em todas as modalidades oferecidas, variando apenas o ano em que o fato ocorre.

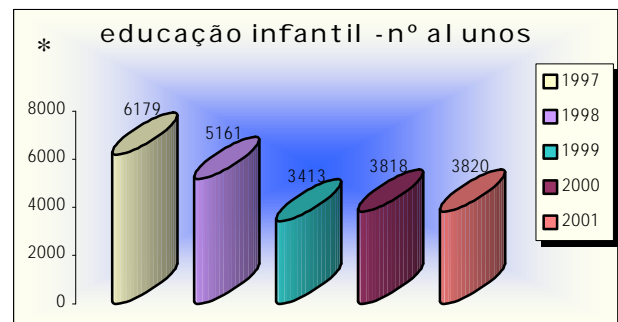
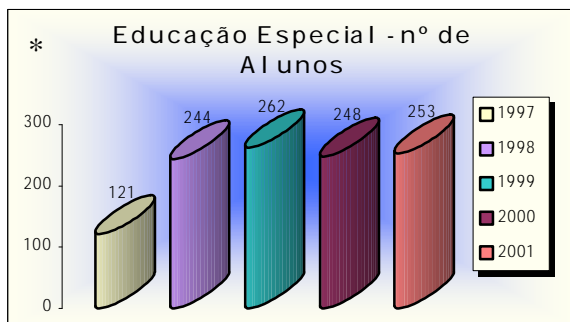
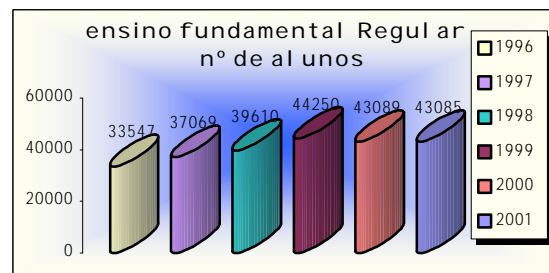
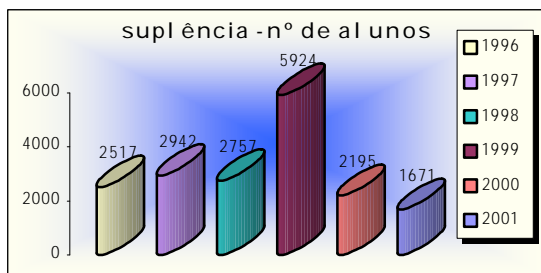
Algumas, entretanto, têm sua explicação, como: o aumento acentuado de 1998 para 1999 no Ensino Fundamental Regular e especialmente na EJA – Educação de Jovens e Adultos, ocasião em que a rede municipal passou a atender efetivamente o trabalho com o nível de V a VIII; a significativa queda de 1999 para 2000 na EJA – Educação de Jovens e Adultos, pois os dados de 1999 incluíam parte dos alunos do Ensino Regular; a diminuição da matrícula da Educação Infantil de 1998 para 1999, ocorrida em consequência da implantação da escola ciclada (Sarã) em 42 escolas municipais, vindo a absorver grande parte das crianças de seis anos, anteriormente atendidas pelo Pré- Escolar.

Gráfico 02- Suplência :número de alunos.

Gráfico 03- Ensino fundamental regular: número de alunos.

Gráfico 04- Educação especial: número de alunos.

Gráfico 05- Educação Infantil: número de alunos.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação9 de Cuiabá.

* Inexistência de dados referentes à Educação Infantil e Educação Especial no ano de 1996, ocasião em que este atendimento era priorizado pela rede estadual.

7.2. Rendimento Escolar – 1996 a 2001

Com relação ao rendimento, os dados apresentados demonstram o êxito obtido pela rede, no desempenho do Ensino Fundamental Regular, pois decresce o índice de evasão e reprovação e o de aprovação vem aumentando a cada ano e mantendo-se estável em 2000 e 2001, chegando a menos de 10 %. Tal fato, deve-se, principalmente, pela atuação da nova estrutura da escola em ciclos, já aplicada em 72 % do total das unidades escolares municipais. Utilizando a promoção automática e as salas de apoio à aprendizagem, onde os alunos são atendidos em horário anterior ou posterior ao das aulas comuns, a escola ciclada vem gradativamente eliminando as estruturadas de forma seriada.

Convém mencionar ainda, que na zona rural, 30 % do total de escolas já trabalham a estratégia da Escola Ativa em classes multisseriadas, que também vem apresentando bons resultados.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos, que trabalha com as séries iniciais, no entanto, demonstra um quadro de certa forma fragilizado, merecendo maior atenção, não só em relação ao atendimento, mas também quanto ao desenvolvimento, pois os índices de desistência e reprovação tendem a aumentar e o de aprovação a diminuir, mormente nos quatro últimos anos (1998, 1999, 2000 e 2001).

RENDIMENTO ESCOLAR DE 1996 A 2001

| | | MATRICULA INICIAL | DESI- TENTE | TRANSFERIDOS | MATRICULA REAL | APROVADOS | REPROVADOS | % APROVADOS | % REPROVADOS |
|------|-----|-------------------|-------------|--------------|----------------|-----------|------------|-------------|--------------|
| 1996 | EF | 33547 | 2295 | 1671 | 29581 | 22300 | 7281 | 75,39% | 24,61% |
| | EJA | 2517 | 567 | 122 | 1828 | 1244 | 584 | 68,05% | 31,95% |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-------|------|------|-------|-------|------|--------|--------|
| 1997 | EF | 37069 | 2776 | 2147 | 32146 | 25746 | 6502 | 80,09% | 20,23% |
| | EJA | 2942 | 875 | 103 | 1964 | 1316 | 532 | 67,01% | 27,09% |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-------|------|------|-------|-------|------|---------|--------|
| 1998 | EI | 5161 | 392 | 332 | 4437 | 4437 | 0 | 100,00% | 0,00% |
| | EF | 39610 | 3180 | 2977 | 33453 | 29673 | 3780 | 88,70% | 11,30% |
| | EJA | 2757 | 953 | 113 | 1691 | 1422 | 269 | 84,09% | 15,91% |

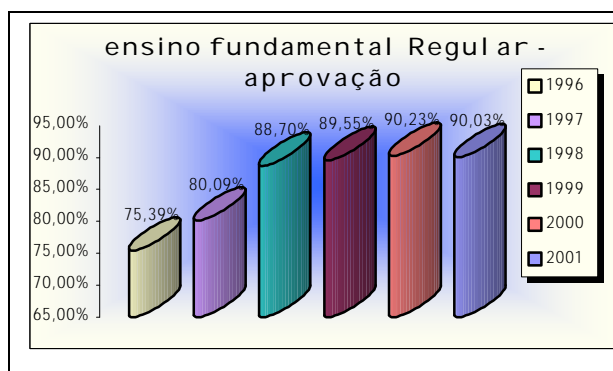
| | | | | | | | | | |
|------|-----|-------|------|------|-------|-------|------|--------|--------|
| 1999 | EI | 3413 | 158 | 191 | 3064 | 3038 | 26 | 99,15% | 0,85% |
| | EF | 44250 | 3176 | 4758 | 36316 | 32522 | 3794 | 89,55% | 10,45% |
| | EJA | 5924 | 1308 | 306 | 4310 | 3500 | 810 | 81,21% | 18,79% |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-------|------|------|-------|-------|------|--------|--------|
| 2000 | EI | 3818 | 262 | 272 | 3284 | 3257 | 27 | 99,18% | 0,82% |
| | EF | 43089 | 3205 | 4078 | 35806 | 32309 | 3464 | 90,23% | 9,67% |
| | EJA | 2195 | 868 | 74 | 1253 | 976 | 277 | 77,89% | 22,11% |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-------|------|------|-------|-------|------|--------|--------|
| 2001 | EI | 3820 | 216 | 221 | 3383 | 3331 | 52 | 98,46% | 1,54% |
| | EF | 43085 | 2473 | 3955 | 36657 | 33001 | 3656 | 90,03% | 9,97% |
| | EJA | 1671 | 611 | 47 | 1013 | 770 | 243 | 76,01% | 23,99% |

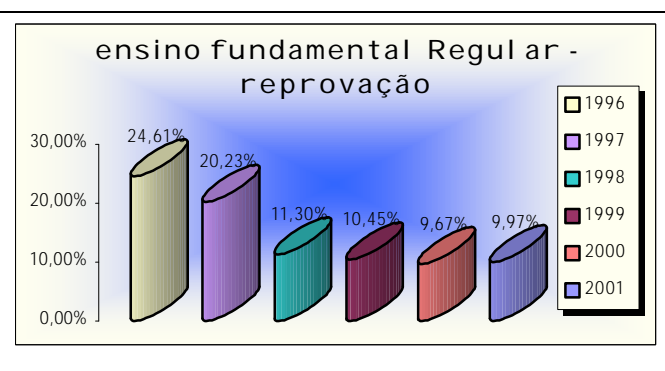
Fonte: Sys DAE - DAE/SME

Gráfico 06



Fonte: DAE/SME

Gráfico 07



Fonte: DAE/SME

Gráfico 08

Desde o ano de 1999 que somos responsáveis pela capacitação dos professores que atuam na sala de apoio à aprendizagem, estes professores são os responsáveis de elevar a auto-estima e a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades que não foram resolvidas pelo professor de referência, (professor de referência é o que é responsável pela sala de aula do ciclo , da série etc.) além dessas capacitações que são programadas para todo o ano letivo ainda atendemos as solicitações por escolas que se encontram com dificuldades de avaliar no novo contexto.

Percebendo que as dificuldades continuavam, conversamos com o Secretário de Educação que me nomeou coordenadora de uma comissão de “Reestruturação de Reorganização Curricular” . Desde o momento de divulgação desta portaria, as escolas começaram a agendar para discutir a sua proposta educativa, várias ficaram de marcar uma 2ª reunião para prosseguir as discussões, porém apenas 04 (quatro) prosseguiram com uma proposta de escola ciclada renovada, onde o currículo é desenvolvido por projetos de trabalho, tendo como suporte teórico, os livros do professor Fernando Hernandez e por conseguinte a avaliação é contínua , formativa-reguladora, resultando na aprendizagem concreta da criança.

Essas quatro escolas estão sob a minha responsabilidade, tanto agradou o trabalho desenvolvido que representei o Secretário Municipal de Educação no I Fórum Nacional de Reformas Educacionais em Belo Horizonte –MG., onde o palestrante e orientador do Fórum foi o Professor Fernando Hernandez da Universidade de Barcelona.

Além dessas quatro escolas oriento outras cinco que estão caminhando para sua reestruturação, devendo até o final deste ano concluir a sua proposta educativa. Quanto as que ainda não se definiram em sua totalidade, contribuirei através de diagnóstico in loco e por meio de entrevistas, selecionando para um novo percurso.

Queremos ressaltar que algumas escolas também me procuraram, só que na verdade não era para avançar na avaliação, mas para retroceder, pelo grande trabalho que apresentava acompanhar o aluno em suas atividades, desta feita terminaram solicitando voltar para a série tendo como princípio a nota e a avaliação apenas como resultado de cada atividade desenvolvida não computando o todo apreendido.

Este trabalho nos causou muitas decepções, poucas alegrias com esses pequenos resultados positivos, como toda mudança gera conflito e insatisfações, porém estou ciente que o nosso trabalho está começando a repercutir na Rede Pública Municipal de

Cuiabá.

A avaliação como regulação, é formativa e para tanto deve ser acompanhada e ajustada sempre que o aluno apresentar dúvidas, conflitos e dificuldades. Ela é o termômetro da aprendizagem com qualidade da criança, porém até que o professor apresente segurança neste processo, muitas situações ocorrerão. É preciso querer fazer, errar, tentar acertar, discutir com os colegas, fazer o trabalho no coletivo e não ter medo de dizer das suas dificuldades ao grupo de trabalho.

O trabalho que estou desenvolvendo é como terapia de grupo, discutimos sempre para alcançar o êxito, sem medos e sem resistência. Sempre com a esperança que as discussões nos leve a um ponto de acerto.

Valeu tentar com um número maior , pensando que pudesse tudo ou muito, até porque nos mostrou que as propostas são sempre apresentadas, porém as disponibilidades profissionais são escassas. Quanto às capacitações, agora só faço com a escola e com os professores de uma escola por vez, e também de acordo com o que ela discute antes o que é necessário e porque é necessário, sendo assim, com certeza o resultado será positivo , porque atingimos o alvo conduzido pelo próprio professor.

7.3 Apresentando as escolas onde foi realizada a pesquisa final.

As escolas onde foi realizada a pesquisa fazem parte da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá, assim com as demais já apresentadas.

Duas escolas estão localizadas em um bairro próximo a área central da cidade, mesmo que fiquem nos extremos do bairro, outra está localizada na periferia da cidade, nos limites entre zona urbana e zona rural, a terceira está em outro bairro totalmente distante da cidade, nos limites onde se questiona a passar a ser um distrito, denominarei de escola "A", escola "B", escola "C" e escola "D".

Fizeram parte da pesquisa final 38 professores, sendo 13 professores da escola "A", 06 professores da escola "B", 05 professores da escola "C" e 07 professores da escola "D".

A Escola "A" possui dez salas de aula com professores de quarenta horas atendendo vinte turmas de alunos, sendo nove da educação infantil e onze turmas do primeiro ciclo.

A escola "B" possui um amplo espaço físico, possui cinco salas de aula, com seis professores de quarenta horas, atendendo dez turmas de alunos, sendo seis de educação infantil e quatro de primeiro ciclo.

A escola "C" possui espaço médio, porém adequado, possui quatro salas de aula, com cinco professores de quarenta horas, atendendo oito turmas de alunos, sendo duas de educação infantil e seis de primeiro ciclo.

A escola "D" possui cinco salas de aula, com sete professores de quarenta horas, atendendo dez turmas de alunos, sendo duas de educação infantil e oito de primeiro ciclo.

Como já descrevi, sou assessora pedagógica da /Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/MT/ Diretoria de Ensino e Pesquisa.

Em 1997, constituímos um grupo que pensou e escreveu o projeto da escola ciclada, em 1998, precisamente 6 de fevereiro, foi lançado o projeto para ser discutido na rede municipal. Tivemos três grandes seminários envolvendo a comunidade escolar e as organizações educacionais, inclusive convidados de outros estados. Ao longo das

discussões e amadurecimento das discussões finalizamos com dois Fóruns concluindo a definição da escola ciclada já contada no Capítulo III

Em 1999, foi definido os critérios para as escolas aderirem ou não aos ciclos de formação.

Em 2000, aderiram mais 26 escolas, e em 2001 aderiram mais três escolas.

Ao longo desses anos dediquei-me inteiramente às escolas cicladas, com cursos em grandes grupos, por regionais, e em escolas isoladas.

Desde o ano de 99, fiquei com a responsabilidade de promover cursos todos os meses do ano para os professores das salas de apoio à aprendizagem, portanto vivenciado os acertos e desacertos das escolas cicladas e das escolas seriadas.

No ano de 2001, o atual Secretário Municipal de Educação, constitui um grupo de professores, diretores, coordenadores e sindicalistas, do qual eu coordenei, com a função de reorganização e implementação da proposta Educativa da Escola Ciclada da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT. Vamos considerar que desde 1998, já vinha eu pesquisando para esta tese, não muito definida no tema mais com a convicção que era sobre a aprendizagem, dessa forma estava atenta a tudo, só que a minha torcida era para que tudo desse certo.

Percebam que a minha vontade tinha procedência na adesão da escola, que apresentava uma ata, assinada por todos os segmentos da escola dizendo que queriam aderir porque acreditavam ser o melhor para os alunos. Como se o documento não bastasse, faziam projetos de implantação e tudo o que podiam assegurar a mudança. E sabem qual era a primeira dificuldade apresentada? Pois bem A avaliação e o registro da avaliação. Motivos: A avaliação deveria ser contínua de fato e de direito, não podia mais avaliar por nota, e sim pelo desenvolvimento diário do aluno. E o registro devia ser descritivo o que dá um pouco de trabalho caso o professor ou a escola não se organize para tal. Como também já relatei, o professor no período matutino era professor de uma turma do ciclo e de tarde era professor de uma turma da série. É óbvio que fundia a cabeça de qualquer vivente. E isso aconteceu porque um dos critério para ciclar é que não deveria fazê-lo na totalidade e sim gradativamente, ou seja em 1999 apenas o primeiro ciclo, em 2000 o segundo ciclo e em 2001 o terceiro ciclo assim, as que aderissem deveriam estar totalmente cicladas em 2001, mas não foi isso o que aconteceu, diante das dificuldade encontradas, algumas escolas resistiram e pararam

como estavam e ficaram com duas situações em uma mesma escola, ou seja, duas organizações opostas, servindo a Deus e ao Diabo ao mesmo tempo.

Esses conflitos fizeram com que uma das escolas já cicladas voltasse a ser seriada, fato também já relatado anteriormente.

Então a comissão da qual eu coordenei, começou a atender à todas as escolas que solicitavam a necessidade de mudanças, só que na maioria das vezes queriam mudar, mas apenas os critério já existentes das escolas cicladas. Em menos de sessenta dias, a comissão foi se diluindo com justificativas de que estavam ocupados com outras atividades, e por fim, fiquei só.

Continuei fazendo o meu trabalho, na escola A, B, C e D, que realmente apresentaram a vontade da mudança.

Primeira coisa feita, ouvimos todos da escola, o que queriam mudar? Por que queriam mudar? Ouvimos um a um, as respostas eram semelhantes, estavam insatisfeitos com a forma de trabalho, queriam inovar, queriam melhorar o atendimento ao aluno, queriam perceber melhor o desenvolvimento dos alunos.

Eu não acreditei, pensei, essas são as escolas que vão comprovar, que quando o coletivo de uma unidade escolar quer fazer algo independe do conjunto da Rede de Ensino. Eu queria mostrar, que quando queremos, podemos atingir nossos objetivos. Trabalhei de julho a novembro de 2001 com a atenção voltada para essas escolas, embora não deixasse de atender as que me solicitavam.

Em novembro de 2001, convidei o senhor Secretário de Educação para assistir a uma das discussões de cada uma dessas escolas, e foi um sucesso, daí então, com o seu apoio avançamos.

A escola “B” iniciou o ano de 2002, totalmente inovada e a escola “A” em julho de 2002.

O que elas inovaram: Criaram as Dimensões Institucionais do Projeto Educativo.

- A Capacidade Relacional através da: auto estima, diálogo e o fazer coletivo.
- As Bases do Processo de Conhecimento: curiosidade, capacidade de criar perguntas. Observação, investigação e o registro.
- Capacidade de Causar e Movimento: construção, desconstrução e reconstrução de materiais e conceitos. E a criatividade.

Vale ressaltar que as duas escolas, tiveram seu desenvolvimento distintos.

A escola “A” é a maior das quatro escolas pesquisadas, possui dez salas de aulas e treze professores., atende vinte turmas, sendo dez no período matutino e dez no período vespertino, esta unidade escolar definiu trabalhar com salas ambientes, onde cada professor ficaria em um sala por um bimestre.

O Projeto Educativo foi denominado de : Escola como cidade educadora.

O Objetivo Geral da Escola é o de proporcionar e contribuir na formação crítica, explorando toda a capacidade de crescimento que temos, de uma forma lúdica, transformadora, onde o educando sinta instigado a curiosidade e tenha oportunidade de trabalhar a coletividade e reconhecer através do diálogo os valores no exercício da cidadania.

As salas foram organizadas em ambiências

Sala nº 1 – Literatura - para desenvolver o hábito de leitura com as crianças:

Contos, clássicos da literatura infantil, poesias, rimas, estrofes, versos, produção de textos, parlendas, músicas e músicas folclóricas, trava-línguas, lendas, provérbios, pensamentos, filmes, e outros que surgirem.

Sala nº 2 – Planetário, estudo do tempo e do espaço através de:

Mapas, distâncias, município, estado, países, gráficos, sistema solar, imigração, etnias, miscigenação, fronteiras, maquetes, altitude, latitude, longitude, fenômenos da natureza, bússola, vegetação, hidrografia, ecossistema, estações do ano e o que mais despertar interesse.

Sala nº 3 – Shopping – brincar nas lojas de vendedor e comprador em tudo o que a imaginação permitir. A matemática prazerosa.

Montar lojas, trocar mercadoria por um padrão monetário, utilizar o dinheiro chinês, para desenvolver o raciocínio lógico, através de situações-problemas vivenciados pela criança.

Sala nº 4 – Teatro, Rádio e TV para despertar na criança:

Música, poesia, dramatização, leitura, produção, narração com apresentação, diálogo, fantoche, teatro, monólogo, entonação, dicção, expressão corporal, respiração, concentração e a comunicação.

Sala nº 5 – Academia de letras, despertar nos pequenos escritores a construção da escrita.

Produção de textos, textos poéticos, rimas, estrofes, versos, narração dialogada,

descrição, pontuação, quebra-cabeça, fichas de leitura, gravuras, gibis, e outras construções que as crianças queiram.

Sala nº 6 – Jornal - a produção das crianças giram em torno das notícias.

Entrevistas, produção de textos, jornal falado e escrito, noticiário, coleta de dados, jornal interno e externo, fita gravador, recorte e colagem, visita a um jornal, mensagens, propaganda, e outras fontes possíveis de comunicação.

Sala nº 7 – Laboratório de Ciências - onde a criança pode experimentar situações-problemas possíveis.

Conhecimento e uso dos materiais de limpeza e conservação dos materiais, higiene corporal, higiene dos alimentos, importância dos alimentos no nosso corpo, higiene social, e o uso de pequenas experiências, com plantas, insetos e pequenos animais, com o microscópio, conservação de répteis e insetos conservados no formal e outros inventos possíveis e imaginários.

Sala nº 8 - Engenharia e Construção, para sonhar e construir, com objetos e com os números.

Contagem, agrupamento, relação de dimensão, capacidade, quantidade, numerais, formas e figuras geométricas, volume, medida, números fracionários, gráficos, situações problemas.

Sala nº 9 – Galeria de Arte:

Pintura, modelagem, instrumentos musicais, dobraduras, bordados, alinhavos, fuxico-tecidos, bijuterias, bordados, tapeçarias, confecção de flores, fantoches, caixa de presente, pacotes, embalagens diversas.

Sala nº 10 – Expressão Corporal

Relaxamento, ritmo, coordenação motora, descontração, equilíbrio, lateralidade, percepção cinestésica, música, banda rítmica, coral, canto, dança, coreografia, afetividade, expressão faciais, percepção visual, tátil, olfativa.

Antes de discutirmos o projeto educativo, as turmas eram numeradas por ordem alfabética. Após votação entre flores e animais ganhou a denominação de animais, que seria a representação de cada turma, ficando assim:

EDUCAÇÃO INFANTIL

Turmas de 5 anos

- Turma A – Abelha
- Turma B – Borboleta
- Turma C – Canário
- Turma D – Dourado (peixe da região)
- Turma E – Ema
- Turma F – Formiga
- Turma G – Gato
- Turma H – Hipopótamo
- Turma I - Iguana

Turma de 8 anos

- Turma A - Águia
- Turma B - Baleia
- Turma C – Capivara

PRIMEIRO CICLO

Turmas de 6 anos

- Turma A - Arara
- Turma B – Beija-flor
- Turma C – Coelho
- Turma D Dinossauro

Turmas de 07 anos

- Turma A - Ariranha
- Turma B – Bem-te-vi
- Turma C - Caracol
- Turma D - Dragão

Essa pequena ilustração é para que o leitor possa se situar como a escola está organizada, e entenda como se dá o trabalho. Cada um dos treze professores durante uma semana trabalha com todos os alunos.

Os alunos ficam duas horas por dia em cada sala , num total de duas salas e quatro horas na escola, podendo vir no outro horário se houver apresentado alguma dificuldade, e no caso, na sala que precisar desenvolver a habilidade correspondente, veja bem que nessa estrutura não existe mais a sala de apoio à aprendizagem, uma vez que o projeto já está tão definido não havendo necessidade de outro professor para auxiliá-lo. Quero ressaltar que o fato de ter dez salas e ter treze professores, se deu pela necessidade de na sala de literatura, jornal e academia de letras, precisar de muita atenção à criança para o desenvolvimento da escrita e da leitura.

O planejamento é feito a cada 15 dias, onde ainda estou como responsável na coordenação dos projetos inovadores, nove dado pelo Secretário Municipal de Educação, a denominação não é pela inovação , propriamente dita, pois com certeza em algum lugar alguém deve fazer igual mas na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT são as primeiras escolas e que estão alcançando os objetivos propostos pela educação.

Já avaliamos duas vezes o projeto, reunindo todos os participantes e foram

satisfatórios os depoimentos dados.

Quero ainda ressaltar, a questão dos funcionários da escola, nos dias de planejamento e de sistematização dos relatórios, que são os registros da avaliação, os alunos não são dispensados, eles ficam na escola normalmente, e os funcionários são os tutores, ficando com as crianças. A forma com a qual resolvemos organizar foi a seguinte: cada funcionário escolheu o nome de um animal que correspondia a uma turma, neste caso, não existe a rotatividade, os tutores são fixos com sua turma.

Dia de tutoria, desde a fila de entrada os alunos seguem com os seus tutores. E o que eles fazem? Depende de sua criatividade, pode desenvolver qualquer atividade lúdica com as crianças, caso não tenham conseguido pensar em algo, pode recorrer ao professor da sala-ambiente e solicitar uma sugestão. Tudo corre bem, o trabalho foi tão bem difundido que já recebemos até a visita do representante da UNESCO e do responsável pelo programa do Direito da Criança.

Nas demais escolas não vou detalhar tanto, porque segue a mesma linha com algumas especificidades da qual farei as descrições.

A escola “B,” definiu suas salas temáticas, onde os alunos durante a semana passam por todas elas e os professores ficam fixos em cada sala temática por um mês, assim tanto os alunos como os professores passam por todas as ambiências, vivenciando cada uma delas. A escola “B” tem como Tema: Liberando o mundo da Fantasia. A idéia partiu da Professora M.J.V.M, coordenadora da escola na época, todos acataram e a escola caminha com uma proposta diferenciada, proporcionando a melhoria da qualidade de ensino aos alunos. O planejamento é coletivo, todos fazem juntos, durante todo o dia, assim todos sabem sobre como o outro professor está desenvolvendo em cada sala de aula.

A escola “B”, assim como a escola “A”, atingiram o ponto relevante da nossa busca nesses anos. A avaliação é contínua individual e coletiva com os dos alunos e os professores.

Vou tentar descrever: a cada mês, antes da troca dos professores das salas temáticas que são: sala de Artes, sala de Jogos Pedagógicos, Sala da Brinquedoteca, sala de Expressão Corporal e sala de Literatura Infantil. Os professores fazem a avaliação coletiva.

É aí que a avaliação é realmente reguladora, onde o aluno não se sente policiado

e sim ajudado, onde não existe medo de errar.

Cada professor durante o mês, faz anotações sobre o desenvolvimento de cada aluno que passa em sua sala de aula, não se pode esquecer que todos os alunos passam em todas as salas de aula por todos os professores, e cada professor tem a responsabilidade de uma sala por turno. Sendo assim, no dia após em que se encerra a unidade de ensino, que necessariamente não precisa ser ao final do mês civil, os professores fazem um conselho de classe, e cada responsável pela sala temática, tece o comentário de relevância sobre cada aluno ao mesmo tempo. O professor que é o encarregado da referida turma a qual está sendo relatada, vai fazendo então as suas anotações, sendo responsável pelo registro final de turma, ouvindo assim, o relato de cada um dos colegas professores e em seguida sistematiza os relatórios individuais (das duas turmas, matutino e vespertino) do qual é responsável..

A avaliação tem funcionado, sem transgredir o aluno nem ao professor, não acumula horário fora do trabalho, não desgasta o professor, enfim, os professores estão felizes, os pais também e os alunos principalmente têm prazer em estar na escola, que parece mais um espaço de fantasia, onde o aprender é uma consequência direta e imediata.

Na escola “B” as turmas são organizadas por cores e são cinco salas: vermelha, azul, verde, amarela e branca.

A escola “C”, não definiu o nome de sua matriz, mas já tem claro que é uma trabalho voltado à comunidade. Como expliquei anteriormente é uma escola totalmente de periferia, comunidade muito carente, ainda não passou pela a reforma física mas já está trabalhando com as salas por área de conhecimento, com o mesmo revezamento dos professores e rodízio dos alunos, está muito bem sedimentada. A melhor frase que ouvi foi a da coordenadora da escola, dizendo: “ estou muito tranqüila Cilene, pode mudar professor, coordenador ou diretor que a escola continua o seu trabalho, pois o projeto educativo hoje é da escola. São momentos gratificantes, saber que são poucas as escolas que têm condições de caminhar sozinhas. Eu me comprometi com essas escolas que as acompanhariam até dezembro deste ano e é o que estou fazendo.As vezes penso que poderia ter feito mais, só que tentei sozinha e isso não é o suficiente, precisa ser no coletivo, e da unidade escolar.

A escola “D” já se definiu com o nome “Planeta Criança” onde as salas serão: Continente do Prazer, Continente da Construção, Continente da Comunicação e Continente da Imaginação e em um espaço aberto e coberto será o Continente da Arte. As crianças que vêm à escola são crianças que saem da creche e vão à escola faixa na etária de 4 anos à 7 anos. Na pesquisa para construir o projeto educativo da escola, diagnosticamos que os pais não se dedicam muito aos seus filhos, resolvemos, então, dialogar com eles e concluimos que no termo de matrícula, deveria se registrar o compromisso deles de: um dia no ano dedicação e a presença para brincarem com as crianças na escola e que duas horas.

No dia 12 de outubro deste ano, convidei uma amiga para fazer uma palestra para a comunidade com o tema “A Importância de Lúdico para a Criança”. Após a palestra, dividimos em grupos, os pais presentes nas quatro salas de aula e alguns professores colegas de trabalho se solidarizaram-se ajudando-nos a promover uma oficina de brincadeira com os pais. A oficina fez tanto sucesso, que foi matéria de televisão numa emissora local.

Uma escola , uma comunidade, professores felizes, só pode conseguir resultados felizes.

O que tenho percebido, é que a falta de um projeto educativo definido pelo coletivo, era o problema do mau humor, e da avaliação estritamente classificatória, e isso, hoje não é mais problemático nessas escolas. Se em quatro escolas deu certo, as demais também poderão fazer, com critérios e persistência o resultado será positivo.

Quero considerar que nessas quatro escolas não tive em nenhum momento dificuldade em realizar os ciclos de estudo. O grupo estava sempre pronto para me cobrar uma nova data e isso foi uma situação contrária ao que vivi antes. Cada escola agora é um grupo que tem datas e estudos de acordo com suas necessidades.

7.4. Os Dados do Questionário

O questionário foi entregue a todos os professores do grupo e todos retornaram com as respostas.

Na entrega dos questionários, os professores demonstraram um pouco de insegurança, solicitando às colegas sobre cada questão, conversavam e muitas tinham dúvidas ao assinalar as questões. Essa atitude talvez seja porque procuravam proteger-se, pois de alguma forma aquelas questões poderiam expor algo que não queriam que fosse revelado, ou simplesmente porque sentiram-se avaliadas.

Quanto à formação dos docentes, a maioria possui habilitação em nível superior, em curso regular. O gráfico abaixo mostra em quais cursos os docentes se licenciaram e a quantidade de professores formados por curso.

Além de a maioria dos professores das Escolas A, B, C e D, apresentarem habilitação em nível superior, há entre eles nove especialistas e três com apenas o magistério.

01- Qual a sua formação?

a-Magistério 3

b-Licenciatura Pedagogia 21

c-Licenciatura Educação Física 3

d-Licenciatura Educação Artística c/ habilitação em música 2

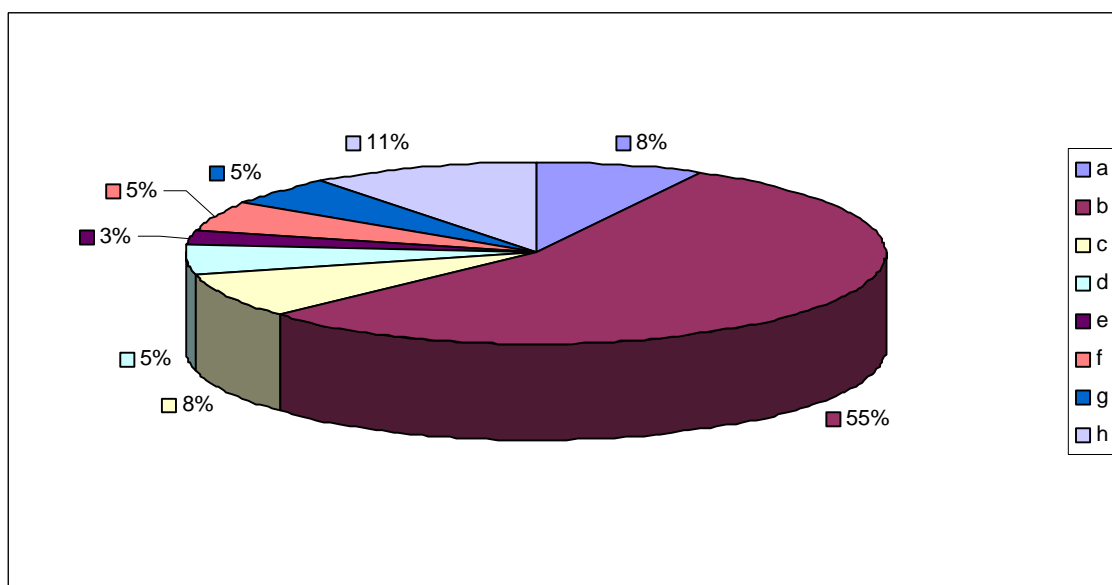
e-Pós graduação (especialização) Planejamento educacional 1

f- Pós graduação (especialização) Metodologia da arte 2

g- Pós graduação (especialização) Educação especial 2

h- Pós graduação (especialização) Alfabetização 4

Gráfico 09 – Habilitação dos Professores das Escolas A, B, C e D.



Fonte: Professores das escolas A,B,C e D.

A exemplo das escolas citadas, a maioria dos professores fizeram curso de licenciatura em Pedagogia com habilitação para docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, correspondendo à cinquenta e cinco por cento, com mais treze por cento de outras licenciaturas e os com especialização, somam noventa e dois por cento, ficando apenas oito por cento com magistério, ensino médio, cursando a graduação.

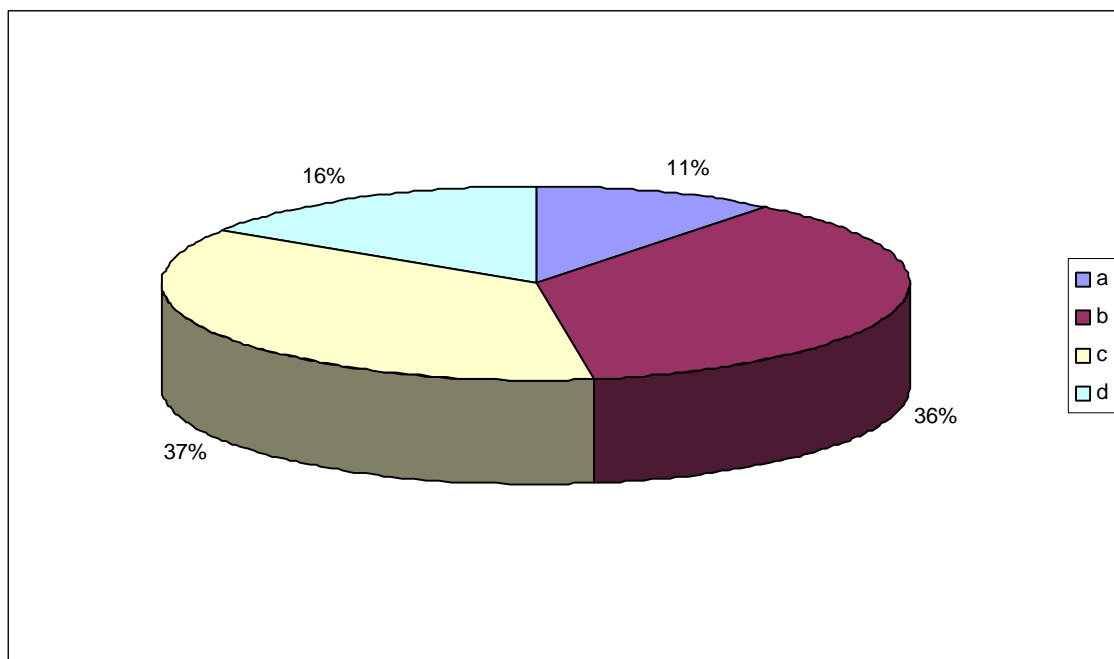
Quanto ao tempo de trabalho na educação, a maioria dos professores tem mais de dez anos de experiência docente. Inclusive, do grupo, duas estavam próximas da aposentadoria. Cerca de 10,52% tem entre um a cinco anos de docência 36,84%, tem de seis a dez anos de docência e mais 36,84%, tem de onze a quinze anos de docência e 15,78% acima de dezesseis anos no magistério.

No gráfico abaixo pode ser visualizado o tempo de serviço na educação dos professores.

02 – A quantos anos leciona?

- a- 01 a 05 anos – 4 = 10,52 %
- b- 06 a 10 anos – 14 = 36,84%
- c- 11 a 15 anos – 14 = 36,84%
- d- acima de 16 anos 6 = 15,78%

Gráfico 10 – Tempo de Trabalho das Escolas A, B, C e D, na Educação



Fonte: Professores das Escolas – A, B, C e D.

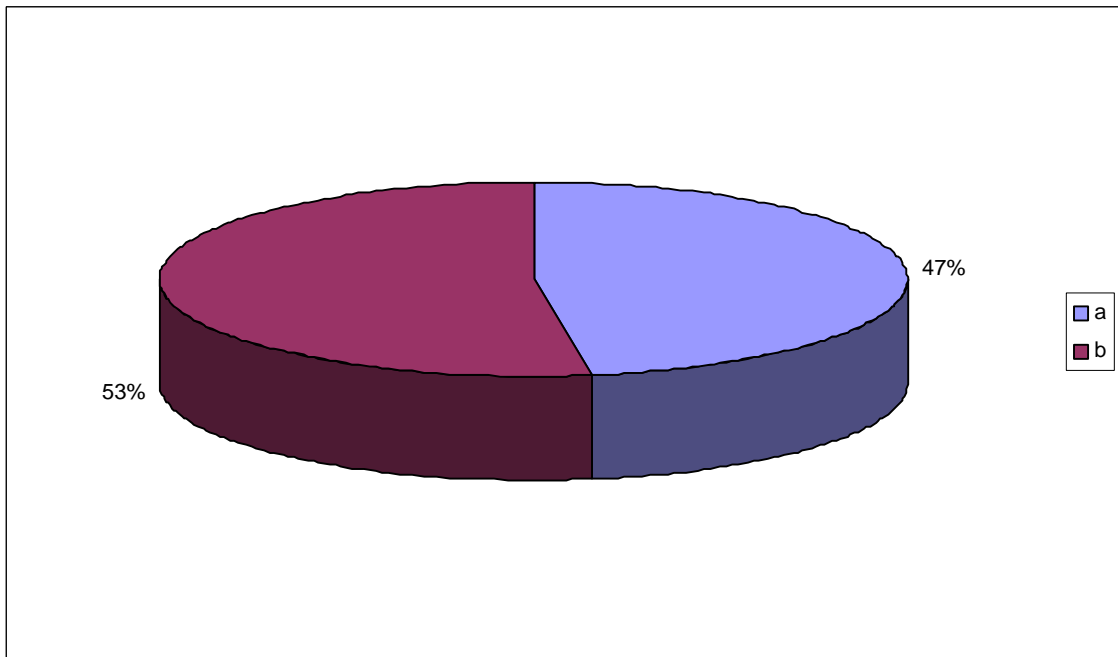
03-Atualmente leciona em que série?

a - Educação Infantil e 1º ciclo(até 2ª série)

b - Primeiro e segundo ciclo (Pré escolar até 5ª série)

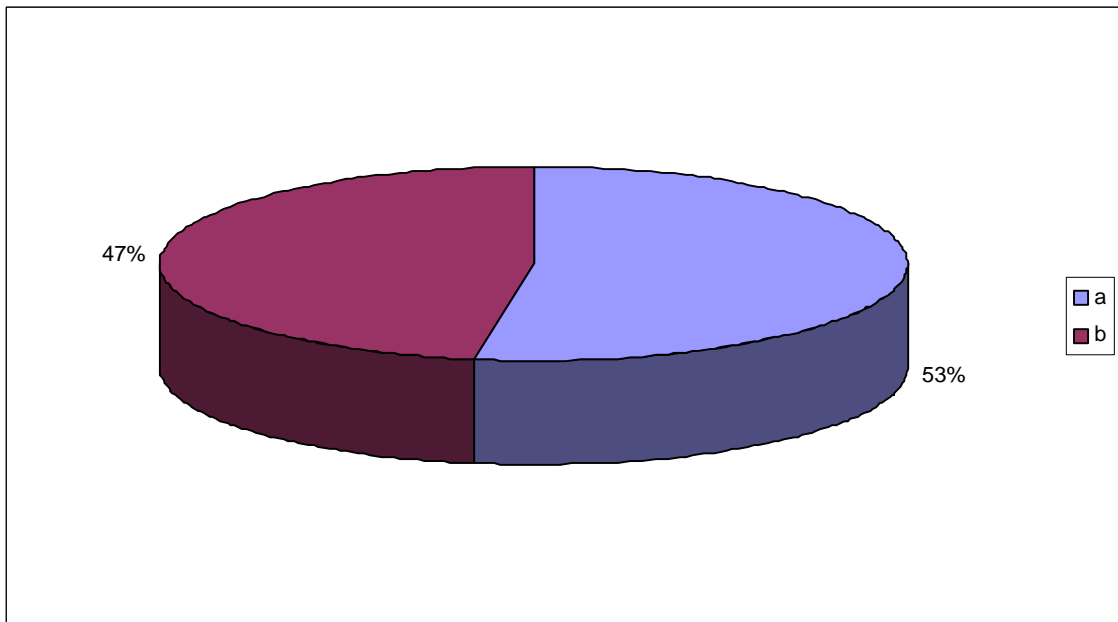
Quanto ao tempo em que os professores atendem dentro de uma mesma faixa etária aos alunos. Observa-se que é importante o professor definir a clientela de atendimento para se capacitar, conforme sua necessidade.

Gráfico 11 – Tempo de Docência nas Escolas A, B, C e D.



Fonte: Professores das Escolas A, B, C e D.

Gráfico 12 – Carga Horária Semanal nas Escolas A e B, C e D.



Fonte: Professores das Escolas A, B, C e D.

A questão da carga horária do professor implica diretamente no trabalho coletivo do projeto educativo da escola.

Os professores dessas quatro escolas que ainda não estão com quarenta horas

semanais, já fizeram opção para que no ano de 2003 completem sua carga horária, possibilitando, assim, o trabalho coletivo com maior qualidade.

Duas questões trataram da elaboração dos planos de ensino e seleção de conteúdos. As respostas dos professores revelaram uma postura tecnicista, provável fruto de sua formação.

No que se refere especificamente à formação de professores, a proposta implantada com as leis anteriores à de 1996, valorizava mais o planejar numa perspectiva tecnicista, ou seja, sem acompanhamento do trabalho realizado com o pensar para agir. A partir daí, os professores, e portanto os avaliadores, passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas objetivas.

Enfim, passou a utilizar-se do instrumental tecnicista como sinônimo de competência. Passou, então, a elaborar planos de ensino que comportassem operacionalizações adequadas de objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, procedimentos e sistemática de avaliação.

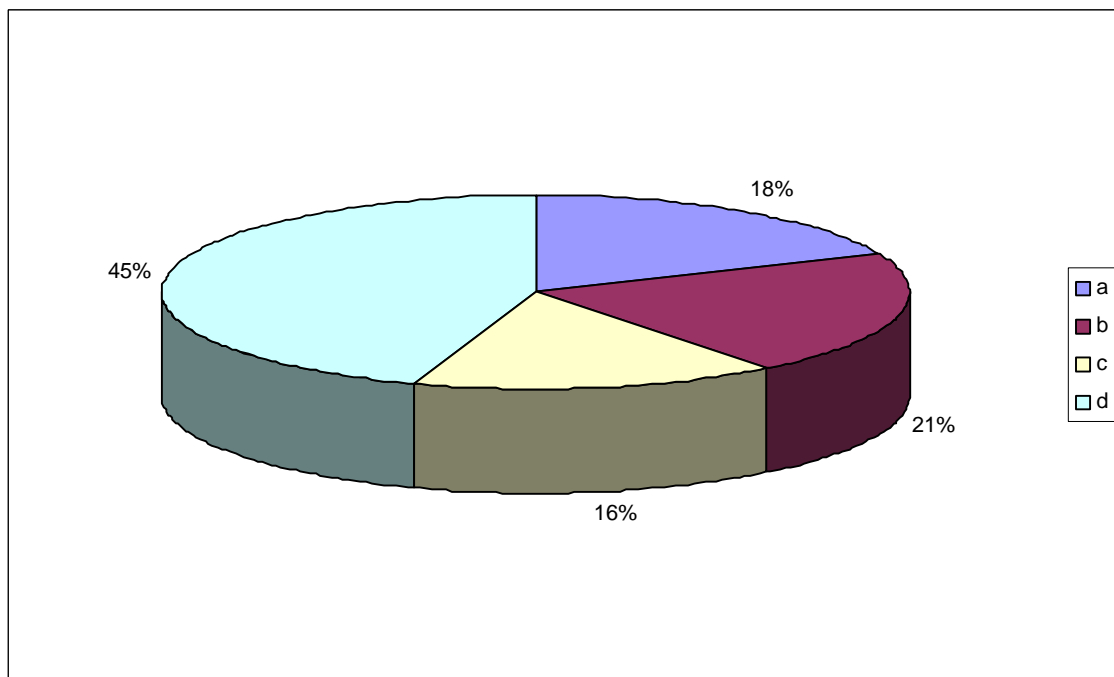
Quando perguntados sobre a elaboração de seus planos de ensino, todos os professores afirmaram que elaboram um novo plano a cada ano, porque na verdade o plano anual são as propostas, e o planejamento dessas escolas é quinzenal, articulando assim, a avaliação reguladora. Caso algum aluno permaneça com alguma dificuldade, no planejamento o professor já propõe atividades que possa atender à diversidade dos alunos.

Outro questionamento foi a respeito da seleção de conteúdos a serem trabalhados durante o ano, observando-se em que base esta seleção se dava. Os professores responderam que escolhiam o conteúdo com a orientação da equipe técnica da escola, com a ajuda de alguns livros didáticos, dos professores e de outros documentos.

A crítica que faço é que sem alternativas o professor acaba restringindo seu trabalho ao que está posto nos livros didáticos e o utiliza sem qualquer critério, como se somente ele, o livro didático, bastasse para que uma formação efetiva fosse oferecido aos seus alunos. Entendo como primordial a elaboração de projetos que viessem discutir com o professor, a importância, o caráter e o lugar que ocupa o livro didático em sala de aula. A partir dessa reflexão deve-se pensar como ampliar e diversificar, na medida do possível e levando em consideração as condições concretas e as possibilidades da

escola, o tipo de material utilizado nas aulas.

Gráfico 13 – Seleção de Conteúdo nas Escolas A e B, C e D.



Fonte: Professores das Escolas A, B, C e D.

Com relação aos critérios da escolha do livro didático a ser utilizado durante o ano, quarenta e dois por cento dos docentes apontaram como fonte a orientação do Ministério da Educação (MEC), ou seja, na classificação que este apresenta para cada livro didático, no folheto enviado às escolas, trinta e cinco por cento assinalaram o item que afirma que cada professor escolhe seus livros didáticos a partir de critérios próprios, quatorze por cento apontaram a orientação da equipe pedagógica como responsável pela escolha do livro didático, e nove por cento apontaram outras opções não elencadas no questionário.

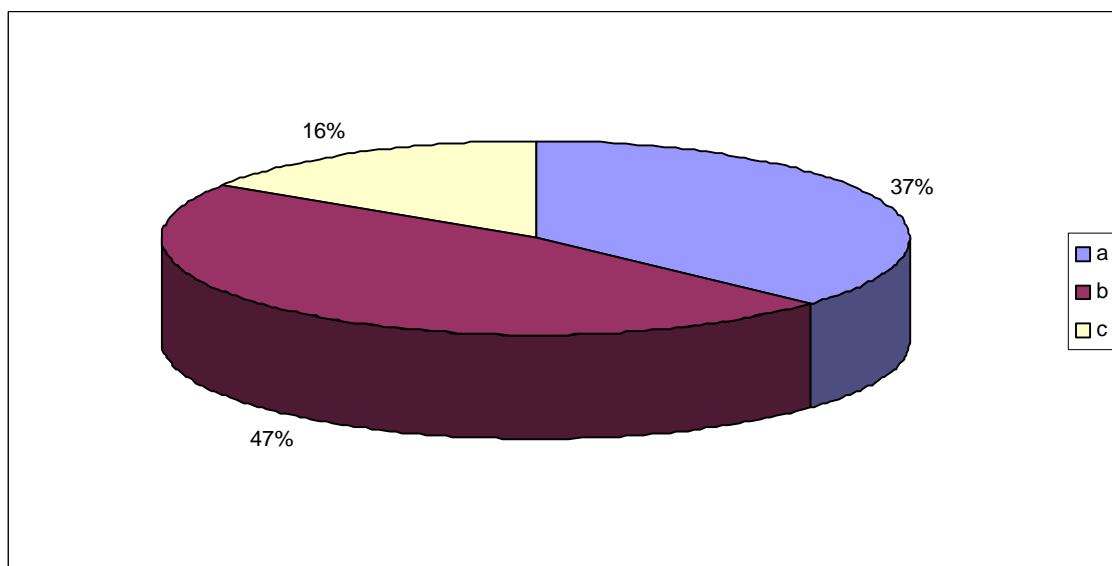
Com relação a elaboração do livro didático, pude perceber que estss profissionais possuem uma visão ingênua a respeito da elaboração do livro didático, pois quarenta e dois por cento deles apontaram a realização de estudos, pesquisas que buscam evidenciar que tipo de formação os alunos precisam ter como base para a elaboração dos livros didáticos; vinte e oito por cento acreditam que a elaboração do livro seja a partir de uma política editorial; e trinta por cento a partir de critérios editoriais adotados e exigidos por cada editora para que o livro seja aceito para a impressão.

No questionário surgiu a pergunta: Na sua opinião, qual o significado da palavra
AVALIAÇÃO?

Trinta e sete por cento dos professores responderam que é a apreciação de todo o aluno, quarenta e sete por cento que é a análise de desempenho do aluno, e dezesseis por cento que é o julgamento sobre o que foi ensinado ao aluno. Os demais itens não foram assinalados.

Acerca das teorias da avaliação, ou seja, textos de autores que tratam da avaliação, especificamente ou não, aparecem como dificuldade o tempo fora da escola para se fazer leituras.

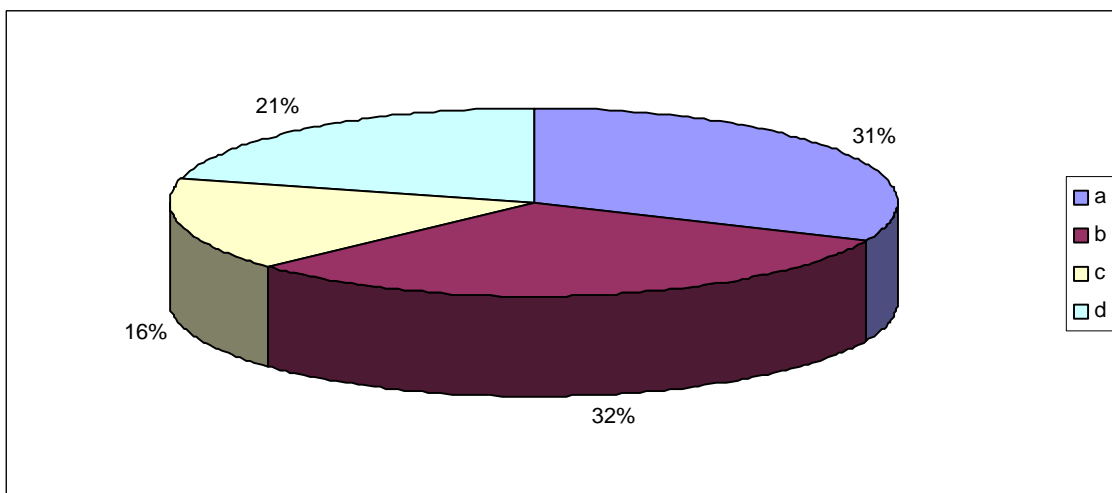
Gráfico 14 – O significado da palavra Avaliação nas Escolas A e B, C e D.



Fonte: Professores das escolas A, B, C e D.

Na questão seguinte: como você entende a avaliação? Os professores poderiam assinalar até três alternativas. A maioria apontou os três seguintes itens: Momento de refletir sobre sua prática; oportunidade de conhecimento para aluno e professores; possibilidades dos alunos apresentarem suas próprias leituras dos conteúdos trabalhados. Esse dado remete a discussão para uma questão que me parece fundamental: a necessidade de o professor estar repensando sua prática por conta da reorganização do mundo capitalista, das exigências que estão sendo postas ao professor, esse tema foi tratado no primeiro capítulo.

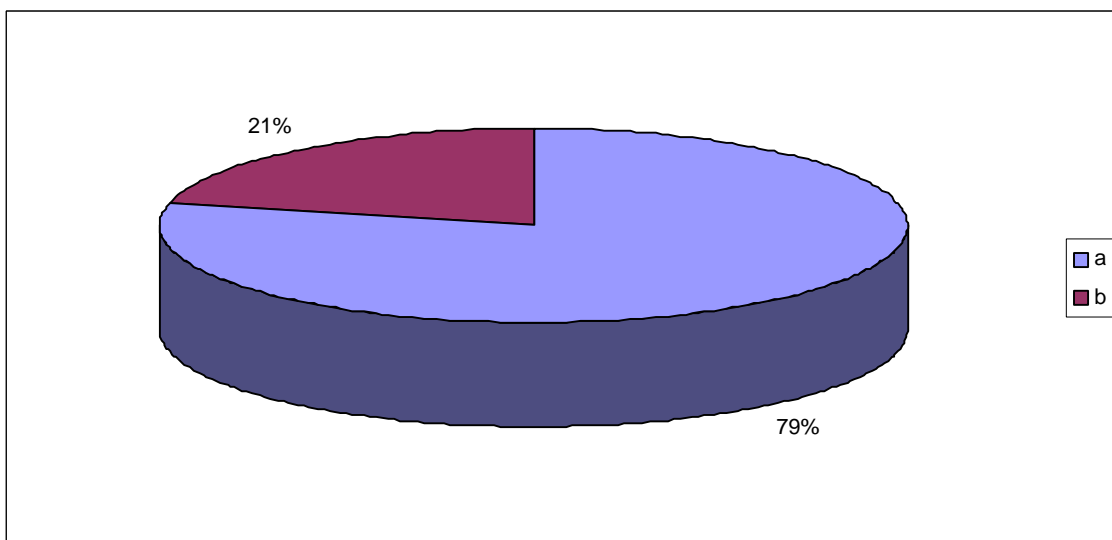
Gráfico 15 – Entendimento sobre Avaliação nas Escolas A e B, C e D.



Fonte: Professores das escolas A, B, C e D.

Para esclarecer o último gráfico, foi perguntado aos professores o tipo de avaliação que utilizam em sala de aula. Eles responderam que em modelos construídos por teóricos de expressão nacional e no seu próprio entendimento de como se deve ser efetuada a avaliação, ou seja, vão registrando conforme entendam como está se dando o desenvolvimento do aluno. O professor vai se desligando do tradicional gradativamente, caso o faça imediatamente, poderá não encontrar sustentação e, então, logo desiste.

Gráfico 16 – Avaliação utilizada nas Escolas A e B, C e D.



Fonte: professores das escolas A, B, C e D.

7.5. As Entrevistas

Realizei trinta e seis entrevistas. Em muitas delas havia muita repetição do que já havia sido afirmado, por isso selecionei entre elas seis para análise. O critério estabelecido foi a originalidade, pois muitas entrevistas se pareciam, as respostas dadas às questões eram praticamente as mesmas.

Não diferenciei as entrevistas das escolas A,B,C e D, porque de uma maneira geral as respostas dadas às questões da entrevistas e, mais especificamente, no que tange à concepção de avaliação expressa pelos entrevistados não houve diferenças significativas entre os docentes de uma escola e outra.

Entrevista 01

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Resp: Verificação do aprendizado dos alunos e ao mesmo tempo a auto-avaliação do educador e dependendo da avaliação retomar ou dar continuidade nos conteúdos programados.

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

Resp: Não ser injusta ao avaliar os educandos.

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

Resp: A avaliação é contínua, sendo assim, às vezes a certeza pode não ser tão certa.

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação?

Resp: As experiências e outras trocas com os profissionais da educação.

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

Resp: Educação e avaliação andam juntas de forma que nós começamos a avaliar o educando no todo e em toda hora e circunstância.

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

Resp: Sim, apesar de dar muito trabalho, o relatório é muito interessante, é trabalhoso mas é justa para o educando por avaliar o mesmo em todos os aspectos e todos os momentos.

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

Resp: Na época que eu estudava a avaliação era um filme de terror com final triste. Hoje a avaliação serve como uma verificação da aprendizagem não só do aluno como do professor.

8 – Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico?

Resp: Plano Político-Pedagógico, é o projeto que norteia a política pedagógica da escola.

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração desse documento?

Resp: Sei que houve, mas não participei pois só tenho 7 meses trabalhando na Escola.

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político-Pedagógico da sua escola que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Resp: Elemento importante, no meu ponto de vista é a participação de representantes dos funcionários da educação, e membros do conselho da escola comunitário na elaboração e aplicação do mesmo.

Entrevista 2

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Resp: Processo contínuo de construção.

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

Resp: Avaliar o processo de construção individual.

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

Resp: Através da incerteza, provocar o espírito investigativo (vai a busca, pesquisa)

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação?

Resp: A construção do conhecimento do aluno no dia-a-dia (somativa).

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

Resp: Relação intrínseca, pois para saber se está tendo educação é preciso avaliação.

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

Resp: Sim, pois o aluno é avaliado como todo o processo contínuo de construção.

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

Resp: Tenho dúvidas.....

8 – Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico?

Resp: Projeto Político-Pedagógico, norteia os trabalhos da escola.

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração deste documento?

Resp: O nosso projeto está em construção.

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político Pedagógico da sua escola – que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Resp: A construção coletiva do PPP onde todos assumem as responsabilidades na efetivação dos anseios da comunidade escolar interna e externa.

Entrevista 3

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Resp: Concordo e entendo que é uma forma de crescermos junto com o processo ambos se doando.

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

Resp: De que ela tem que ser documentada diariamente.

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

Resp: Não Sei.

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação?

Resp: As experiências realizadas em sala de aula e as trocas com os professores.

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

Resp: Desenvolvimento contínuo, relatando cada passo do aluno.

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

Resp: Está ótimo !!!

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

Resp: Ao bicho papão.

8 – Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico?

Resp: Plano Político-Pedagógico.

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração deste documento?

Resp: Sim, mas não pude participar efetivamente.

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político Pedagógico da sua escola – que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Resp: Parceria e coletividade.

Entrevista 4

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Resp: Onde eu analiso e o aluno também, o que a criança aprendeu e teve de conhecimentos construídos durante determinado período.

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

Resp: avaliar corretamente de forma justa o conhecimento do aluno.

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

Resp: às vezes o que voce pensa ser certo é justamente o errado, quando se ve ja aconteceu e a sua certeza torna-se incerteza.

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da

Secretaria Municipal de Educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação?

Resp: Experiencias vividas e tambem exemplos colocados em cursos, livros de auxilio etc.

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

Resp: A educação faz parte da avaliação.

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

Resp; Não. A quantidade de alunos é grande, e nos poderíamos utilizar um gráfico com cores para analisar o aluno, ficaria mais pratico.

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

Resp: A um professor com óculos de fundo de garrafa se descabelando e roendo as unhas dos pés e mãos para dar conta de escrever tudo no prazo determinado.

8 – Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico?

Resp: Sei, isto é estou com dúvidas.

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração desse documento?

Resp: Sim.

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político Pedagógico da sua escola que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Resp: Todos.

Entrevista 5

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno.

O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Resp: Avaliar os alunos e os professores, verificando se os objetivos propostos foram atingidos, retrocedendo nos conteúdos que forem necessários para a aprendizagem.

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

Resp: A avaliação contínua e diária.

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

Resp: Há.. É complicado dizer.

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação.

Resp: As experiências e outras trocas com os profissionais da educação.

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

Resp: Avaliar para acontecer a educação.

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

Resp: Não! Sugiro um gráfico colorido para verificar o nível de aprendizado de cada aluno.

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

Resp: Uma senhora doce, gentil, apenas na aparência, onde derrota qualquer ser vivo.

8 – Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico?

Resp: Pouco

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração deste documento?

Resp: Sim.

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político Pedagógico da sua escola que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Resp: Coletividade.

Entrevista 6

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Resp: Avaliar os alunos e os professores, verificando se os objetivos propostos foram atingidos, retrocedendo nos conteúdos que forem necessários para aprendizagem.

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

Resp: Vários.

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

Resp:A avaliação continuada.

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação?

Resp: As experiências e outras trocas com os profissionais da educação.

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

Resp: A educação faz parte da avaliação.

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

Resp:Não. A quantidade de alunos é muito grande, teríamos que criar uma maneira mais objetiva.

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

Resp: A de uma pessoa desesperada, se sentindo a mais impotente dos seres.

8 – Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico?

Resp: Plano Político- Pedaggico

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração des´se documento?

Resp: Não

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político Pedagógico da sua escola – que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Resp: Todos.

Na verdade, eu tentei buscar nas entrevistas uma forma de discutir mais a teoria relacionada à prática entre avaliação e educação.

Acredito que apesar dos sujeitos da pesquisa terem apresentados dificuldades de leitura e interpretação, essa constatação não se revelou tão preocupante diante do trabalho que venho acompanhando. O desempenho dos professores melhorou muito, às vezes, eles reclamam, dizem que dá mais trabalho um projeto inovador, no entanto é uma questão de cultura, demora para se adaptar.

Enfim, do início da investigação até o atual momento a concretização de um sonho que demorou mas começou a acontecer, isso é importante para a escola e para os alunos.

Quadro – 28 Terceira fase da pesquisa:

| Sujeitos do Processo | Ações | Número de Sujeitos/Escolas | Propósitos |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|--|
| Escolas de Cuiabá | Análises de rendimento escolar | Todas | Saber como se distribuem os rendimentos escolares no período de 96/2001. |
| Professores | Questionários Entrevistas Oficinas | 38 | Oportunizar um trabalho de qualidade |
| Escolas Selecionadas | Alterações dos espaços físicos e equipamentos | 04 | Oportunizar a cada escola criar a sua própria proposta pedagógica |

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISE DOS RESULTADOS

E

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste momento, é interessante sintetizar alguns aspectos considerados ao longo do trabalho, tanto no que diz respeito aos pressupostos e fundamentos que norteiam a prática pedagógica, como no que se refere aos resultados, principalmente àqueles que parecem ser comuns, não somente a avaliação do ensino-aprendizagem, mas a outras situações dentro do sistema educacional do país.

O primeiro aspecto refere-se, obviamente, à necessidade de uma avaliação constante dos programas educativos em termos quantitativos e principalmente, qualitativos. Dessa maneira, parece essencial que as instituições educacionais, sem abandonar a preocupação de verificar se seu atendimento é numericamente expressivo, aliem-se a esse atendimento, a preocupação com a qualidade da formação do aluno.

Neste trabalho, à luz do exposto, parece justificar-se a conclusão de que esta qualidade está ligada a uma formação global, isto é, aquela que considera não só fatores relativos à eficiência da formação, como também os fatores humanos e sociais que possibilitem ao aluno operar conscientemente as mudanças da realidade.

Desta maneira, a avaliação de programas educativos não deve se ater somente aos desempenhos dos alunos no final dos cursos, mas deve considerar igualmente os múltiplos componentes relacionados ao processo ensino-aprendizagem, bem como os que a ele extrapolam.

Outro aspecto que cumpre enfatizar é o da necessidade de considerar a avaliação de programas educativos, não só a partir de uma perspectiva científica que lhe imprima validade e precisão nos resultados, como também a partir de uma abordagem que permita maior e melhor conscientização e participação das pessoas nela envolvidas.

A perspectiva científica, a propósito da avaliação do ensino-aprendizagem, enquanto regulação encontra-se confirmação explícita no trabalho relatado, especialmente quando

se considera que essa perspectiva se sobrepõe a outra, em termos de eficiência, validade e relevância, ao zelar:

- Por sua clareza conceitual,
- Pela caracterização abrangente pormenorizada da avaliação,
- Pelo reconhecimento e representação das audiências legítimas interessadas na avaliação,
- Pela sensibilidade aos problemas políticos da avaliação evitando-se o mau uso dos resultados,
- Pela especificação das necessidades e fontes de informação,
- Pela adequação técnica com conhecimento e controle do instrumento de avaliação,
- Pela consideração dos custos,
- Pela definição de padrões e critérios explícitos,
- pelos julgamentos e recomendações,
- por relatórios adequados ao acompanhamento do desempenho do aluno.

Pela perspectiva de conscientização e participação, a abordagem mais apropriada para avaliação do ensino-aprendizagem parece ser a de pesquisa com o tipo de investigação que busca envolver todos os participantes numa discussão conjunta e crítica dos resultados, como também na elaboração e recomendação de alternativas de solução. Esse envolvimento, conforme o já mencionado, parece ser positivo, pois o maior participação das pessoas no planejamento e coleta dos resultados leva a uma maior apropriação dos dados, conferindo-lhes maior credibilidade e relevância como fator de mudança. É positiva, também, no sentido de que a capacitação de professores de uma referida escola, possa conduzir suas próprias indagações desenvolvendo uma capacidade interna para a pesquisa e seu progresso, que continua sempre como recurso à disposição da escola.

Entretanto, para que essas duas perspectivas possam se integrar, parece fundamental que os sistemas educacionais apresentem uma coerência de propósitos em todos os seus componentes internos e externos. Quanto aos componentes internos, pode-se destacar os seguintes: Concepção de educação, definição do papel desejado para o aluno, composição dos currículos, papel do docente, função das estratégias e dos materiais instrucionais, definição de diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem. Com relação aos componentes externos, estão aqueles que se relacionam

tanto às exigências sociais, como às necessidades do ser social. Especificamente quanto aos programas de formação profissional, os componentes externos relacionam-se às exigências do mercado de trabalho e às necessidades do trabalhador (evolução salarial, ascensão na carreira, etc.).

Nesse sentido, fica patente à necessidade de avaliar o ensino-aprendizagem, tanto em sua qualidade intrínseca como extrínseca. Além disso, a pesquisa realizada evidenciou também a necessidade de considerar, na metodologia, as ações desenvolvidas e, também, a qualidade substancial, ou seja, o seu conteúdo. Dessa maneira, ao se avaliar a adequação ou não de um determinado método de ensino, não se deveria negligenciar a análise do que explicita e implicitamente esse método propõe. Dever-se-ia integrar igualmente essa análise a outras, realizadas em âmbito mais global.

A idéia de trabalhar intensa e extensamente as relações entre os componentes é aqui defendida com vigor, uma vez que elas formam um quadro referencial que alia os micro aos macro componentes de uma instituição, esses últimos, relativos principalmente aos aspectos políticos, econômicos, sociais e humanos.

Na pesquisa relatada tentou-se discutir algumas relações, destacando-se as seguintes:

- relação do trabalho com a valorização e auto-estima do professor;
- coerência entre conceito de formação profissional e conceito de aprendizagem;
- relação entre conceito de aprendizagem e propósitos curriculares;
- coerência entre propósitos curriculares e papel do docente e do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- relação entre papel do docente e formas de capacitá-lo;
- coerência entre diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem e conceito de formação profissional;
- relação entre processo de ensino- aprendizagem e atuação da instituição na sociedade.

Em termos de relação “trabalho e valorização do trabalhador”, uma entidade de formação profissional que encara o trabalho como processo vital, inalienável, do ser humano, certamente permeará suas atividades dentro de uma filosofia de valorização de seus recursos humanos, principalmente do docente e do aluno. Neste sentido, encarará o docente como educador no mais legítimo e extenso sentido da palavra e não como um

mero profissional especializado em determinada ocupação.

Ao aluno, a instituição que considerar a avaliação , principalmente a tradicional, como algo não destinado exclusivamente aos deserdados da sorte, passará certamente uma idéia de importância do ensino, ensinando-lhe tecnicamente os conteúdos . Crê-se, porém, que cabe a instituição de formação profissional, por seu caráter educativo, tentar modificar alguns aspectos desumanos em relação ao trabalhador, empenhar-se na busca de estratégias e soluções que, em última análise, privilegiem o rumo oposto: da humanização do trabalho.

As mesmas relações deveriam ser analisadas nos sistemas educacionais em geral, considerando-se o cidadão que se deseja formar.

Dessa maneira, se a concepção educacional foi ampla, “considerada como uma prática social, uma atividade humana concreta e histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre as classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações”, haverá uma busca constante de coerência entre as diversas ações das instituições de ensino para a formação de um ser social consciente e participativo.

Dentro desta concepção ampla de educação e pressupondo-a como fio condutor de suas ações, a instituição buscará uma aprendizagem que: seja dinâmica, envolva um processo de cognição, pois aprender não é simplesmente responder a um estímulo; implique em mudanças qualitativas nas capacidades humanas, o que ocorre com mais facilidade se há grande interação entre docente e aluno; requeira estruturação lógica das partes que devem ser aprendidas e relacionadas; procurará educar de modo mais amplo, desenvolvendo níveis de raciocínio mais complexos, uma vez que parece haver uma estreita relação entre os níveis de autonomia e participação do aluno, isto é, quanto maior o nível de raciocínio maior autonomia do aluno no desempenho de suas ações.

Quanto à coerência entre concepção de aprendizagem, ações educacionais e propósitos curriculares, a relação é bastante clara. Assim, se a concepção de aprendizagem for ampla, o currículo apresentará propósitos relacionados às atitudes e aos conhecimentos necessários, e, também, proporá atividades que situem o aluno como ser social que é. O currículo não será definido unilateralmente, ou seja, só numa visão tecnicista, ou só numa visão de reconstrução social. Pelo contrário, procurará aliar as diversas correntes curriculares :

- buscando o desenvolvimento da mente racional e o treinamento dos alunos no

uso das idéias e processos mais proveitosos para a investigação de problemas e a técnica necessária para tal (currículo acadêmico e tecnológico);

- propiciando a cada aluno experiências intrinsecamente gratificantes, de modo que contribuam para a liberdade, crescimento e integridade pessoal (currículo humanístico);
- auxiliando o aluno a confrontar-se com os problemas sociais, conscientizando-se deles e buscando cooperar em sua minimização (currículo de reconstrução social).

Se o currículo for definido como tal, outra relação que se buscará é a da coerência entre ele e o papel do docente e a concepção de aluno no processo de ensino-aprendizagem. O docente deverá ser visto como um elemento fundamental e a instituição buscará capacitá-lo para que ele possa desenvolver, do modo mais eficiente possível, as atividades didático-pedagógicas; incentivará o desenvolvimento de seu espírito crítico, para que ele possa formar o aluno neste sentido; fornecerá a ele condições dignas de trabalho, tais como salário, plano de carreira; valorizará sua função chamando-o a participar ativamente em decisões importantes do processo de ensino. O aluno, por sua vez, deverá ser visto como sujeito e não como objeto do processo de ensino, devendo ser tratado como um ser em formação e, portanto, alguém que poderá ser auxiliado em seu caminho vocacional.

Igualmente, numa visão educacional ampla, certamente o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem defenderiam os pressupostos de:

- definição de diretrizes que possam orientar o trabalho do docente e do aluno;
- possibilidade de reflexão conjunta dos propósitos educacionais;
- estímulo e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem .

Especificamente quanto ao planejamento, este deveria ser sintonizado com os seguintes aspectos:

- possibilidade de uma visão completa do que será desenvolvido;
- garantia de uma seqüência lógica de objetivos e conteúdos;
- possibilidade de um trabalho coeso e harmônico entre docentes e seus orientadores pedagógico;
- facilidade de organizar o trabalho docente;
- possibilidade de elaboração de um plano adequado, integrado, coerente, claro e

preciso, para nortear o trabalho da escola.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os aspectos visados certamente seriam:

- especificação de forma clara do que será avaliado, com que estratégias e com quais critérios;
- adequação de técnicas e instrumentos apropriados;
- possibilidade de propiciar auto-avaliação por parte do aluno;
- incentivo constante à reflexão e melhoria.

Evidentemente, seria ideal a definição coerente das diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem frente aos diversos aspectos já mencionados. Mas se o ideal não ocorrer, a micro-avaliação pode incentivar, por conscientizar os docentes e alunos, uma avaliação mais ampla da instituição. Essa conscientização provavelmente ocorrerá, se os docentes e alunos perceberem que a uma visão técnico-humanística e social da formação do aluno corresponde uma visão de planejamento de ensino e de avaliação da aprendizagem diferente daquela geralmente encontrada na realidade. Aliás, essa visão está explicitada nas situações apresentadas na conversa inicial deste trabalho: a professora que ameaça os alunos com uma prova surpresa; um diretor que busca um culpado para os resultados insatisfatórios; dois professores que não chegam a um acordo sobre se avaliar é classificar os alunos em uma curva de distribuição normal ou verificar se os objetivos de ensino foram alcançados; técnicos que elaboram documentos atrás de uma mesa, sem muitas vezes atentar para a realidade à qual eles se aplicam, culminando no radicalismo daqueles que querem, nas escolas, pura e simplesmente abolir a avaliação.

Finalmente, quanto à relação entre processo de ensino-aprendizagem e atuação da instituição educacional, tem-se novamente a idéia de qualidade intrínseca e extrínseca : a primeira, em termos dos componentes internos da instituição e a segunda, em termos de sua atuação na sociedade.

Dessa maneira, se as concepções de educação, docente, aluno, currículos, diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem forem amplas, visando à formação do aluno como ser social, as instituições buscarão formas de avaliar sua atuação extramuros, indagando-se constantemente se estão contribuindo para despertar a consciência, estimular para a busca de alternativas ou desenvolvimento de ações individuais e coletivas de transformação.

Certamente não existem receitas, nem modelos que sirvam a todas as instituições educacionais, no sentido de promover essa formação ampla do aluno; mas talvez haja um alerta comum: educação é processo, avaliar esse processo é dever das instituições; ganhar espaços, gerar mudanças, promover melhorias deve fazer parte integrante da consciência do educador.

A concepção de avaliação caracteriza-se como uma ação reflexiva e desafiadora, como um movimento frutífero que supera a mera transmissão de saberes e caminha na direção da elucidação, da apropriação, da incorporação, da produção de conhecimentos, da compreensão dos fenômenos estudados.

Esse modo de conhecer a avaliação indica a importância de se avaliar a evolução, o processo pelo qual o aluno passa e não apenas o produto, o volume de informações retidas em sua memória, indica a necessidade de se considerar, ao avaliar cada aluno, o seu “todo” e não apenas alguns aspectos particulares.

O aluno aqui não é tomado como um receptor passivo dos conteúdos. Por isso, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados como indispensáveis e dignos de reprovação. Seus acertos e erros devem ser objetos de reflexão e discussão na sala de aula.

Nesses termos, a avaliação assume uma função mediadora, pois estimula a reflexão sobre os conhecimentos dos alunos, com o intuito de encaminhá-los ao enriquecimento, à superação do saber espontâneo. Por intermédio da avaliação, o professor ensina o aluno a aprender, ensina-o a avaliar-se e a criticar-se, em virtude de sua própria aprendizagem. Essa é, sem dúvida, a contribuição mais significativa da avaliação ao processo educativo.

A concepção de avaliação que aqui relatamos serve-nos como referência para perceber os limites da simples mensuração, através de notas ou conceitos, das dificuldades e facilidades dos alunos. Este é um recurso simplificado, que visa, apenas, localizá-los em uma escala de valores. A concepção apresentada acima leva-nos a perceber a complexidade da avaliação escolar. Ela não se limita, pois, à avaliação das aprendizagens dos alunos e deve ser interpretada como um processo permanente, de responsabilidade compartilhada, orientada pela preocupação com o processo ensino – aprendizagem e não, exclusivamente, com os resultados que possam ser obtidos ao final desse processo.

Obviamente, não estamos colocando em dúvida a necessidade de avaliar. Sem a avaliação, não saberíamos se o processo educacional estaria sendo eficiente naquilo que se propõe. No entanto, antes de provas e notas, antes de escolher os procedimentos e instrumentos necessários à coleta de informações, é preciso definir onde pretendemos chegar, é preciso estabelecer projetos de formação, estabelecer objetivos, definir os conhecimentos necessários aos alunos, conforme as exigências da vida em sociedade. Desse modo, acreditamos que a avaliação possa se converter em auxílio à aprendizagem, mas, para tanto, não pode ser isolada do conjunto das práticas educativas do qual faz parte. Isoladamente, não faz sentido refletir, pensar sobre a avaliação. Por isso, a pedagogia da avaliação deve dar lugar à pedagogia do ensino e da aprendizagem. Essa é a condição para que a avaliação assuma sua especificidade e, enquanto tal, seja potencialmente frutífera.

Com essa perspectiva, pode-se considerar que é insuficiente restringir as verificações de aprendizagem a provas realizadas ao final dos bimestres, com o propósito de conferir a obtenção de um determinado volume de informações. Mais do que provas esporádicas, é preciso existir ampla variedade de meios, instrumentos e medidas de avaliação, a fim de possibilitar condições mínimas para que o professor, como um juiz, avalie, aprecie, julgue o mérito, raciocine e anuncie, enfim, seu veredito. Adotar essa virtude significa assumir uma estratégia de avaliação formativa. No âmbito da avaliação formativa, é possível constatar a existência de outros sistemas de coleta de informações, menos agressivas e mais úteis, que podem ser utilizados cotidianamente pelos professores.

Salinas, Rodriguez, Sanchez – Marmol e Yuste (1997) fazem referência a algumas modalidades de avaliação formativa. No lugar de provas de controle, boletins e notas, a avaliação baseia-se, sobretudo, na observação minuciosa e na discussão coletiva sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos. As principais estratégias utilizadas são: observação direta do aluno em suas atividades individuais e coletivas, nas aulas, ou fora delas. A capacidade de observação visa investigar as características individuais e grupais dos alunos, tendo em vista, identificar fatores que influenciam a aprendizagem. A observação cuidadosa evita conclusões apressadas, julgamentos precipitados, interpretações preconceituosas. A observação é aliada fundamental da avaliação, mas exige, do professor, uma atitude criteriosa, de modo que ele possa tirar

conclusões apenas após observar os alunos em várias situações, para que o resultado da observação não seja mera opinião, mas uma avaliação fundamentada. Desse modo, ele será capaz de extrair da observação dados que permitam um melhor conhecimento dos alunos individualmente e da classe como um todo, para aperfeiçoar o processo ensino – aprendizagem , como:

- Revisão dos cadernos de trabalho: nas atividades escritas, os alunos registram o que sabem sobre determinado conteúdo, avaliam o próprio rendimento, o grau de aquisição de conhecimentos, as dificuldades encontradas. As suas anotações são discutidas nas assembléias de classe, onde os alunos discutem seus conhecimentos, suas curiosidades e suas dificuldades.

É uma forma de avaliação coletiva do trabalho realizado:

- Entrevistas e ou reuniões em família: Refere-se a uma conversa entre os pais, alunos e professores, para avaliar, em conjunto, a aprendizagem das crianças ou a uma reunião com os pais e as mães, para analisar a dinâmica da turma, os avanços observados, os aspectos a serem melhorados, programar atividades escolares.
- Diário de classe: No diário de classe o professor anota, diariamente, os fatos relevantes que ocorrem em sala. Registra dados que indicam mudanças individuais ou grupais.
- Agenda Escolar: Cada aluno registra, na agenda, sua vida escolar, as tarefas e trabalhos realizados, aqueles que ainda necessita fazer, os livros lidos, os que deseja ler, etc. Trata-se, enfim, de um resumo de sua auto-avaliação.

Como se observa, avaliar não é uma tarefa simples ou rápida. Exige reflexão, discernimento, ponderação, estudo, preparação, programação. Nessa perspectiva, os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos não devem ser sempre os mesmos. É preciso, pois, levar em conta uma grande variedade de atividades, discussão e revisão coletiva da matéria, correção de tarefas de casa, testes rápidos, breves dissertações, discussão dirigida, conversação didática, exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, conversas informais com alunos e com seus pais, verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral, entrevista, observação contínua, diário de classe, trabalhos realizados

individualmente e produzidos em grupo, provas sem consulta e com consulta, etc.

No entanto, o problema da avaliação não se resolve no âmbito da técnica.

O problema de fundo diz respeito ao julgamento que o professor faz dos alunos e às decisões didáticas que toma a partir dele. O que conta não é, simplesmente, a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre professores e alunos, em função do conhecimento, durante o processo ensino – aprendizagem. A avaliação apenas registra o resultado desse processo.

Por isso, o resultado de um processo de avaliação nunca revela o sucesso ou fracasso apenas do aluno, mas também, o sucesso ou o fracasso do professor, da escola, do planejamento, das metas estabelecidas. Portanto, é preciso superar o uso da avaliação como instrumento de legitimação da exclusão social. Isso implica em lutar por uma escola e um ensino de qualidade para todos, recusando as hierarquias de qualidade baseadas na origem social dos alunos.

O acesso ao conhecimento é um benefício social a que toda criança tem direito e é razão de ser da própria escola. Quando esta simplesmente classifica e separa os que considera mais capazes de prosseguir os estudos nas séries subseqüentes, acaba penalizando justamente os que mais precisam dela, os alunos pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas e mais distantes da cultura escolar. A avaliação deve ser concebida como um instrumento para ajudar o aluno a aprender e fazer parte integrante do trabalho realizado em sala de aula. A partir dela, o professor pode rever os procedimentos que vem utilizando e re-planejar o trabalho. Para o aluno, ela permite perceber os avanços e dificuldades. Ter, assim, uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Nessa concepção de avaliação, o professor deve assumir o papel de um pesquisador que investiga quais problemas os alunos enfrentam e por quê: estudando com cuidado as produções realizadas, conversando com os alunos sobre elas, considerando as razões que os levaram a produzi-las de uma determinada maneira e não de outra, ouvindo suas justificativas, detecta os “nós” que estão emperrando o processo. Assim, percebe o que não entenderam bem, por que fizeram esta ou aquela interpretação, por que cometem este ou aquele engano...

Ao tentar compreender o que cada aluno produziu e as soluções que apresenta, o professor pode orientar melhor os alunos e transformar os eventuais erros de percurso

em situações de aprendizagem.

Só assim a avaliação é instrumento de aprendizagem: quando o professor utiliza as informações conseguidas para planejar suas intervenções, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimentos. Essas intervenções podem exigir formas diversificadas de atendimento e alterações de várias naturezas na rotina diária da sala de aula, no uso do tempo e do espaço, na organização dos grupos; as informações que o professor colhe nesse processo de avaliação também vão levá-los a dedicar-se pelo atendimento individualizado, em grupos ou coletivo, pela inclusão de novas atividades ou materiais.

No entanto, para debruçar-se com esse olhar sobre as produções dos alunos, o professor precisa ter clareza dos objetivos de seu trabalho, de onde quer chegar. Na verdade, ao avaliar cada produção de aluno, o professor faz uma comparação: compara o que o aluno faz ou fez com o que esperava que ele fizesse, soubesse, ousasse... Ou seja, em qualquer situação de avaliação, todos temos em mente um ou vários parâmetros que servem de medida para apreciar o que está sendo avaliado. Assim, é preciso ter bem claros os pontos de chegada que se espera que os alunos alcancem – mesmo que seja para se surpreender de que os tenham ultrapassado!

Para assumir esse processo constante de avaliação, para inseri-lo em sua rotina, o professor observa cuidadosamente cada um e todos os alunos no processo de aprendizagem, registrando suas observações e, sobretudo, interagindo com os alunos: é imprescindível partilhar com os alunos a análise de suas produções, para reconhecer seus avanços e suas dificuldades, desenvolvendo neles a consciência dos progressos feitos em relação a situações anteriores. Isso ajuda-os a desenvolver autonomia, tornar-se sujeitos de seu processo de aprendizagem e melhorar suas competências.

A organização de pastas individuais, nas quais os alunos guardem as produções que vão realizando durante o ano, tem como objetivo permitir que visualizem seu processo de aprendizagem durante um certo período de tempo, identificando seus pontos fortes e fracos. O professor deve ajudá-los a refletir sobre a maneira como estão realizando as tarefas e como podem melhorar suas competências num determinado tipo de aprendizagem. A auto-avaliação deve colocar o aluno na condição de olhar criticamente não só o resultado de seu trabalho, mas também de identificar o que aconteceu no caminho percorrido.

Um outro procedimento que pode enriquecer a percepção de si próprio é levar o aluno a “ver” seu trabalho pelo olhar do outro. Os alunos de uma classe não são iguais e essa diversidade é fundamental para a interação e para a melhoria do desempenho individual. Ao final das atividades, podem fazer apreciações sobre os trabalhos dos colegas, indicando aquilo de que mais gostaram, o que não ficou claro, opinando sobre formas como o trabalho poderia ser melhorado etc.

É importante, ainda, considerar as condições em que a atividade foi feita (em que momento, com que organização da classe, em quanto tempo, utilizando que materiais, o que facilitou, o que dificultou etc.), pois essas condições interferem nos resultados obtidos.

A avaliação acontece intimamente vinculada às atividades de dia-a-dia da sala de aula, possibilitando a reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem. No entanto, é necessário haver também momentos específicos, previstos no calendário, para fazer um balanço geral do trabalho, uma síntese do desempenho dos alunos da classe e do professor, ao longo de um certo período. Essas “paradas” permitem uma visão de conjunto do que cada um, a classe e o professor conseguiram desenvolver no período, sempre tendo em mente os objetivos que se quer alcançar. São momentos de reflexão mais aprofundada sobre a relação processo-produto.

Para a elaboração dessa síntese, os registros são valiosos: as produções individuais dos alunos, as da classe e as anotações feitas pelo professor.

A análise do conjunto do que foi produzido, conquistado, assim como dos pontos críticos identificados, norteará o planejamento do professor para o próximo período. E será o conjunto das várias sínteses que embasará a tomada de decisões quanto à promoção dos alunos para as séries subseqüentes do ensino regular.

Nesta abordagem, pois, a avaliação é concebida e usada a favor da aprendizagem do aluno, como instrumento auxiliar do trabalho do professor, processando-se continuamente com a função de diagnóstico e acompanhamento.

A concepção de avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar,

sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação quantitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Como avaliar se define a partir da concepção de ensino aprendizagem, da função no processo educativo e das orientações postas em prática. Embora a avaliação na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível.

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

A avaliação é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, conjunto das ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma, é o conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como. É o elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa. É o instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. É a ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos

específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo, pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto implica avaliar o ensino oferecido se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: A de fazer aprender.

Também se concebe a avaliação como um processo de reflexão sobre a própria ação com a finalidade de melhorá-la.

Carlos Rosales (1990) entende a avaliação como uma função característica do professor que consiste basicamente em uma atividade de reflexão sobre o ensino.

Sem entrar na polêmica da diferença entre avaliação e medida, vamos considerar a avaliação como o ato pelo qual uma pessoa outorga um valor ou uma qualificação a uma produção.

Avaliar significa estabelecer uma comparação entre o desejado e o realizado.

Avaliar é comparar o que nos propomos nos objetivos com o que temos sido capazes de realizar.

Perrenoud (1990) define a avaliação como o critério social de desviar a conformidade a uma norma de bom comportamento escolar.

A elaboração é parte indivisível da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece em que medida foram alcançados.

Serrano (1995) nos oferece uma visão holística da avaliação definindo-a como o único meio de descrever e fazer compreensivos fenômenos contextuais, gerados, paralelos e marginais nos diversos níveis do sistema educativo implantado.

A avaliação educativa é um elemento básico do currículo. Sua finalidade é adequar ou reajustar permanentemente o sistema escolar às demandas sociais e educativas. Seu âmbito de aplicação abarca não só aos alunos em especial suas aquisições instrutivas, senão também aos professores e os centros educativos, os serviços de apoio e a mesma administração educativa.

Esta concepção de avaliação exige um compromisso por parte dos implicados no desenvolvimento dos programas educativos, estimulando um debate crítico sobre os

mesmos e sobre seu desenvolvimento.

O conceito de avaliação é muito amplo. Se pode avaliar desde o próprio sistema educativo até cada uma das facetas intervenientes no processo de educação.

A avaliação é uma atividade sistemática integrada no processo educativo, cuja finalidade é o melhoramento, o mais possível, do aluno em todos os aspectos de sua personalidade e de uma informação ajustada sobre o processo educativo e sobre os fatores pessoais e ambientais em que incidem.

Para muitos educadores, a avaliação é sinônimo de juízo ou a emissão de juízo comparado a medida como norma, para outros a avaliação deve ser um instrumento auxiliar de aprendizagem, que possibilite ao professor identificar o que deve ser feito para ajudar o aluno a melhorar a aprendizagem.

Através da análise do desempenho dos alunos, o professor faz um diagnóstico de cada um em relação aos conhecimentos já sistematizados e àqueles que necessitam ser retomados. Assim, a avaliação cumpre com a função didático-pedagógica de possibilitar ao professor e ao aluno a identificação do que deve ser feito para redirecionar a caminhada.

Na questão da avaliação como função de quem se avalia ou quem é avaliado, a maioria dos professores dizem que é o aluno a ser avaliado, poucos são os que consideram com elementos a serem questionados quanto ao resultado das atividades pedagógicas. É muito importante que o professor conheça o contexto de seu aluno e crie as relações necessárias para uma relação de convivência, para que o aluno tenha confiança para discutir suas dúvidas e inseguranças da aprendizagem sem colocar o professor nas alturas ou próximos de Deus.

Em síntese, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser realizada através de uma relação dinâmica entre professor e aluno, não sendo competência exclusiva do professor, mas de ambos, analisando e discutindo todos os elementos do contexto de cada um e do projeto educativo como um todo.

Considerações Finais

Devido à especificidade e à dinâmica do trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno, sinto-me mais a vontade para tecer algumas considerações finais pois, certamente, este trabalho abriu inúmeros flancos para novos estudos. Então, falas em conclusão parece-me determinista em demasia. Nesse sentido, para além da proposta de trabalho inicial, que consistia na elaboração de propostas alternativas de avaliação para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas selecionadas para a realização da pesquisa, os dados coletados remeteram a discussão a outro plano: o da reformulação das propostas de cursos de formação inicial e continuada para os docentes e a inclusão da Equipe Gestora (equipe técnica) nesses últimos anos. Parece-me ser esta a grande contribuição que este trabalho trouxe.

A partir dos dados coletados pude perceber que a maioria dos professores têm uma concepção quantitativa da avaliação, cujos objetivos são a coerção e a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, o referencial teórico discutido nos cursos de formação de professores não possibilita pensar a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico e sim como um momento isolado. Ficou evidente a dificuldade apresentada pelos sujeitos da investigação em pensar a avaliação da aprendizagem do aluno desvinculada dos instrumentos tradicionais de mensuração. Muitos deles, simplesmente, recusaram-se a aceitar outros modelos ou mesmo outras leituras sobre a avaliação por não admitirem outra postura diante da avaliação. Isso se deve, talvez a forma como a escola está organizada e como a avaliação é tratada no seu interior. Esses profissionais têm pelo menos quinze anos como estudantes nesses moldes e outro tanto como professores reproduzindo o tipo de prática em que foram formados. Mudar isso exige, sobretudo, o investimento em cursos de formação continuada que busquem de alguma forma romper com esta “tradição”.

Essa mudança foi sem dúvida a maior dificuldade que enfrentei neste estudo pois, uma vez que me propus a construir com os professores propostas alternativas de avaliação, tais elementos aliados a uma profunda resistência ao novo, à mudança, dificultaram sobremaneira o trabalho de investigação na escola. No entanto, pude extrair

alguns elementos que considero extremamente importantes para que se proceda a uma mudança nos processos avaliativos na escola.

Foram realizadas ao todo vinte e duas reuniões na escola “A”, dezenove na escola”B, dezesseis na escola”C” e quinze na escola”D” o que merece destaque é que em todas as reuniões a presença dos professores foram massivas, o que demonstrou interesse em participar para realizar.

Um dos elementos em que uma escola difere da outra é o número de salas e o número de professores, conseqüentemente, a clientela diversifica e as propostas pedagógicas são peculiar a cada uma delas.

Um outro ponto importante é que iniciamos o trabalho com toda a Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, uma vez que estávamos envolvida com o trabalho pedagógico e especificamente na avaliação, à medida que a investigação foi prosseguindo fomos selecionando por graus de interesse e disponibilidade, pois precisamos que os dados fossem fidedignos, até que ficamos com quatro escolas que se propuseram a avançar através de grupos de estudos e discussões coletiva entre os professores da escola, equipe gestora e em alguns momentos funcionários, pais e alunos.

Talvez esteja na equipe pedagógica uma das respostas para a apatia em que se encontram a maioria dos professores das escolas públicas; esta é uma questão que pode, inclusive, ser objeto de análise de outros trabalhos de pesquisa.

Historicamente, não se tem dado o devido valor à formação desse profissional, ou melhor, não se tem preparado os docentes para atuar como coordenadores pedagógicos. Essa é uma questão que deveria estar sendo pensada pelas agências formadoras.

É comum pensar que a função de um coordenador pedagógico pode ser exercida por qualquer licenciado, o que não é verdade, esse trabalho possui suas especificidades e deveria receber um tratamento diferenciado, nos cursos de formação continuada oferecidos. Curiosamente, não encontrei nenhum material que tratasse especificamente da formação da equipe técnica da escola, talvez por causa de um certo ranço que entende que esses profissionais devam ser tratados como técnicos, ou seja, aqueles que possuem toda formação necessária e estão numa posição de comando.

Ao se investigar o universo da avaliação do rendimento escolar, inúmeras são as dificuldades encontradas pelo pesquisador, dentre estas, as mais expressivas são:

“ a falta da tradição em nossas instituições educacionais de refletir profundamente sobre seu cotidiano; o traço autoritário de que se reveste os empreendimentos avaliativos; a percepção de uma ameaça que todo o trabalho avaliativo representa para as pessoas nele envolvidos; uma atitude cética em relação à ação transformadora, como consequência da dados avaliativos.” (Saul, p.53)

Essas questões, na prática, emperram o processo de desenvolvimento e aplicação de qualquer proposta que rompa com o tradicional. Essa foi sem dúvida a maior dificuldade que encontrei neste estudo pois, uma vez que me propus a construir com os professores propostas alternativas de avaliação, tais elementos aliados a uma resistência ao novo, à mudança, dificultaram sobremaneira o trabalho de investigação na escola.

Apesar disso, pude extrair alguns elementos que considero importantes para que se proceda a uma mudança no processo avaliativo na escola, repensando os cursos de formação inicial e continuada do professor e da equipe técnica e, também, repensar a direção que é dada ao processo de avaliação no interior da escola.

Neste início de século, quando toda uma gama de exigências são postas à escola no que tange à formação que deve ser oferecida ao educando, deve-se ter clareza que “a avaliação deve estar alicerçada em bases sociais, históricas, culturais, políticas, filosóficas, éticas, epistemológicas (...) portanto, educativas”.

Todos os elementos citados pela autora devem ser considerados em qualquer processo de avaliação, sobretudo, aqueles do Ensino Fundamental uma vez que é lá que se oferece a formação inicial do cidadão. Essas bases sociais, históricas e culturais referem-se à história de vida do aluno, ao meio em que ele está inserido, logo a ligação delas é intrínseca ao desenvolvimento do aluno na escola. Já as bases políticas, filosóficas e éticas dizem respeito ao trabalho do professor, à direção e compromisso que o profissional deve ter ao avaliar seus alunos. No entanto, esta pesquisa apresentou que a maior dificuldade dos docentes das escolas estudadas está na base epistemológica da avaliação, pois a conheciam superficialmente, como já foi apontado anteriormente nos Capítulos III e V.

Volto a insistir, é de fundamental importância que se inclua nos projetos de formação continuada a preparação para o exercício de coordenação pedagógica e de

direção pois, em última instância no espaço escolar, quem define – quando define – e coordena a prática pedagógica do estabelecimento escolar são estes profissionais.

Percebi que, em alguns casos, os professores, depois de participarem dos cursos de capacitação em serviço oferecidos pelas Secretarias de Educação Municipal ou Estadual, não encontram interlocutor na escola, pois a equipe técnica e pedagógica na maioria das vezes não toma conhecimento de tais eventos.

Quanto à colaboração por alguns e não pelo coletivo da escola do projeto político-pedagógico da escola,

Não se aceita que alguns planeje o que o outro irá realizar, pois retira-se do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho, de comprometimento com o mesmo e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante(. . .) nesse contexto se situa o projeto político-pedagógico, como processo e o documento que dele resulta que refletem as intenções e responsabilidades de toda a equipe”.

(Vilas Boas, p.02)

Quando isso não acontece, o projeto da escola passa a ser algo do diretor ou de quem o elaborou e não um documento que diz respeito ao trabalho de todos na escola.

Entendo como primordial num percurso de mudança nas práticas avaliativas oferecer aos profissionais da educação melhores salários, planos de carreira, melhores condições de trabalho. Para além de qualquer concessão generosa dos governos tais direitos estão assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Garanti-los aos profissionais da educação não é mais que dever dos governantes. Infelizmente a maioria dos educadores não sabe que possui tais direitos, talvez por isso, ao invés de exigir o que lhes é de direito implementam a “política da choradeira”: reclamam que não lhes são oferecidas condições básicas de trabalho, quando através do Projeto Político-Pedagógico da escola, muitas das questões de que queixam-se os profissionais da educação poderiam estar sendo, senão resolvidas, ao menos postas em discussão na busca de alternativas, de saídas ou de possibilidades para o enfrentamento desses problemas.

Entendo que, a escola e seus agentes tem no Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Educativo, a chance de fazer valer sua autonomia, pois quando elaboram seu

projeto, estão refletindo sobre sua prática, suas possibilidades, seus limites, suas perspectivas. A grande questão que se coloca, no caso da elaboração do Projeto Político Pedagógico pela escola é que estão no interior da escola, muitas vezes não tem noção do que significa este tal Projeto Político-Pedagógico e, talvez por isso, não se empenhem na efetiva construção do referido projeto. No entanto, nada se dá no vazio, é necessário que sejam elaborados e implementados projetos pelas Secretarias de Educação, por exemplo, que tenham como compromisso o efetivo acompanhamento das escolas na hora de elaborarem seus projetos. A publicação e divulgação de livros com diretrizes para isto ou aquilo, não são suficiente, a meu ver, para que pais, professores, alunos e equipe técnica consigam efetivamente compreender o que significa este instrumento valioso que é o Projeto Político-Pedagógico. É preciso que haja acompanhamento e orientação por parte das Secretarias de Educação, é preciso que hajam pessoas a quem os sujeitos da escola possam recorrer nos momentos de dúvida até que uma concepção do que, de fato, significa o Projeto educativo e uma noção dos ganhos que a escola terá com sua colaboração e implantação sejam formados nesses profissionais.

E por fim, proceder a avaliação do professor, do aluno, do coordenador, do diretor e dos agentes administrativos é uma tarefa que considero fundamental.

Os resultados desse processo avaliativo podem oferecer instrumentos para que os sujeitos da escola possam refletir sobre suas práticas e possam, sobretudo, revê-las, aperfeiçoá-las para que a escola se torne mais eficiente na sua tarefa central que é oferecer um ensino de qualidade a seus alunos. Para que o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições escolares seja capaz de colocar os educandos em condições de garantir a sua permanência e continuidade nos estudos cientes da sua condição de cidadão e em condições de no futuro, atuar no mercado de trabalho.

Estudos feitos por educadores, mostram que o modelo clássico de escola, com tempos e espaços rígidos, conteúdos e avaliações complexas, uso de notas e de cartilhas, etc... não mais dão conta da complexidade do mundo moderno. Essa constatação demonstrou necessidade de mudar a escola, isto é, torná-la prazerosa, lúdica, transformadora, onde o educando e educador possam investigar, trabalhar no coletivo e reconhecer através do diálogo os valores no exercício da cidadania, aproximando assim a comunidade pela escola e com isto envolver mais os alunos no processo ensino-aprendizagem.

O aluno aprende participando, formulando problemas, tomando atitudes diante dos fatos, investigando, construindo e desconstruindo conceitos e informações e escolhendo os procedimentos quando se vê diante das necessidades de resolver questões.

Isso significa romper com o modelo fragmentado de educação e recriar a escola transformando-a em espaço significativo de aprendizagem sem perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores.

Uma escola que cria o seu projeto pedagógico é uma escola auto-regulada, no sentido de que suas normas e regras são próprias, que decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma certa maneira, de acordo com uma idéia coletivamente apropriada e partilhada, do que deve ser o viver e o conviver numa escola que se pretenda constituir como um ambiente amigável e solidário de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. (2000): Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo : Cortez.
- ALLAL, L. (1979), Estratégias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. Infancia y Aprendizaje, nº11.
- ALLAL, L. CARDINET, J. PERRENOUD,P.(1986) A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Almedina Coimbra
- ALBANO, W., Globalidade e Política Educacional de Mato Grosso, (1995): MT
- ALLIENDE,G e CONDEMARIN,G.(1987): Leitura teoria, avaliação desenvolvimento. Trad. Abreu, J.C. Artes Médicas. Porto Alegre.
- ALVAREZ, A . (Ed.) (1997), Hacia um curriculum cultural la vigencia de Vygotski en la educacion. Fundacion Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- ALVES, R. A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir 4.ed.Campinas, São Paulo: Papyrus.
- APPLE, Michael (1982), Ideologia e Currículo. Brasiliense, São Paulo
- ARANA, S.D.(1992) : Sistemas Efectivos de Evaluación del Rendimientos: Resultados y Desempeños. Barcelona : Universitat. PPU.
- ARROYO, Miguel G. (2000): Ofício de mestre: imagens e auto-imagens - Petrópolis, R.J.: Vozes.
- AVALUACIÓ INTERNA DE CENTRES - El procés d'avaluació de l'alumnat - Generalitat de Catalunya - departament d' Ensenyament.
-
- L'autoavaluació: una estrategia per a la millora dels centres. Generalitat de catalunya - Departament d'Ensenyament.
- BASSEDAS, Eulàlia.(1996): "Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico 3.ed. Artes Médicas. Porto Alegre.
- BOSSA, N. e OLIVEIRA, V. (org) (1996): "Avaliação psicopedagógica da criança de Sete a onze anos. Vozes; Petrópolis.
- BLOOM, Bejamim S.(1983) Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira.

- BRADÃO, Carlos R. (1987); (org.) Repensando a Pesquisa Participante. Brasiliense S. P.
- BREJON, Moysés, organizador (1976) : Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Pioneira, São Paulo.
- BRIGHOUSE, T. , en Galton, M. Moon, B. , (1986); Cambiar la escuela, cambiar el curriculum, Martinez Roca, Barcelona (22 - 41).
- BRUNER., J., La importancia de la educación, Paidos, Barcelona (145 - 173)
- Cadernos de Educação - Currículo Nacional (1997): CNTE
- Cadernos de Educação - Educação Profissional (1996) CNTE
- CAPPELLETTI, I.(1999): "Avaliação Educacional: fundamentos e práticas. Articulação Universidade/Escola; São Paulo.
- CARBÓ, M. J. Comellas (1996); Las estrategias de Aprendizaje: Um planteamiento metodológico. Uab.
- CARBONELL, J.(2002) A Aventura de Inovar - A mudança na escola. Trad. Murad, F. Porto Alegre, Artmed Editora.
- CHADWICK, C., RIVERA, N. (1991). Evaluación formativa para el docente, Paidós.
- CHAGAS, Walnir., (1978): Educação Brasileira, O Ensino de 1º e 2º Graus. Antes, Agora e Depois? Saraiva, São Paulo.
- COOL, C. (2000): Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre. Artes Médicas.
- CRESO, F. (ORG) (2001): Avaliação, ciclos e promoção na Educação. ArtMed; Porto Alegre.
- CUNHA, Luiz A..(1982): Educação e Desenvolvimento Social no Brasil Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Currículo da Escola de 1º Grau - Falas e Debates. MEC - s/d.
- CURY, Carlos Roberto, J. (1997); A Lei de Diretrizes e Bases e o Projeto Pedagógico, Revista Dois Pontos, v. 4., Roma, Belo Horizonte.
- _____ (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental - Mimeog.
- DALMÁS, A.(1997) Planejamento Participativo na Escola - Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes.

- DEBRESBITERIS, L.(1989): "O desafio da avaliação da aprendizagem"- Dos fundamentos a uma proposta inovadora. . São Paulo.EPU.
- DE LANDSHEERE, G.(1979): Avaliação Continua e Exames - Noções de Docimologia Coimbra, Almedina.
- DEMO, Pedro. (1996): Avaliação sob o olhar propedêutico, Campinas: Papyrus.
- DE KETELE, J. M. Roegiers, X. (1995): Metodología para la recogida de información. La Muralla: Madrid.
- DOLL Jr., WILLIAN E. (1997): Currículo: uma perspectiva pós moderna: Trad. Veronese,A. Porto Alegre: Artes Médicas
- ECO, Umberto. (1977); Como se hace una tesis. Tecnicas y procedimientos de Investigación Estudio y Escritura. Gedisa, Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid: morata.
- ESCOLA SARÃ (1999): Um novo Contexto Político - Pedagógico para as Escolas Municipais de Cuiabá. SME/DEP
- ESPELETA, J. Rockwell, E. (1989): Pesquisa Participante. Cortêz, S. P.
- FABRA, M. L. (1992); Técnicas de grupo para lá coperación. Ceac. Barcelona.
- FABRA, M. L. i SALES (1987): La toma de decisiones. PPU, Barcelona
- FRANCO, C. (Org), (2001): Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- FAZENDA, Ivani.(org) (1994): Metodologia da pesquisa Educacional, Cortez. São Paulo.
- FIGUEIRAS, R.M.(1994): Rendimientos de Cuentas y Evaluación . - Barcelona: Universitas-67 PPU.
- FREITAG, Bárbara, (1978): Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Edart.
- FREITAG, B. et all. (1989) O Livro Didático em Questão. São Paulo : Cortez.
- FREIRE, Paulo., (1987) : Pedagogia do Oprimido , Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- _____. ,(1992) : Pedagogia da Educação - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido., Paz e Terra - Rio de Janeiro.
- FULLAN,H. e HARGREAVES, A.(2000) A Escola Como Organização Aprendente -

Buscando uma educação de qualidade.trad. Garcez R. 2. ed.Porto Alegre: Artmed

- GAIRIN, J. (1994): La autonomía institucional. Concepto y perspectivas. En Villa, A. (coord.) Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias. ICE, U. de Deusto, Bilbao, pg. 23-71.
- GANDIN,D. e GANDIN, L.(2000) Tema para um Projeto Político Pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GIMENO Sacristan J. , (1995) : El Curriculum : una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid.
- GIMENO Sacristan, J., Peres Gomes, A, (1992): Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid (18 - 32 ; 176 - 223; 236 - 255).
- GONZALES, D. (1993): Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Aljibe, Granada.
- GOETZ, J. P. LeCompte, M. D., (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid.
- GRÉGOIRE, J. "(2000): Avaliando as Aprendizagens"- Os aportes da psicologia Cognitiva. Trd. Magne,B. Artes Médicas; Porto Alegre.
- GUERRA,M. (1996) Evaluación Educativa - Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos.Argentina, Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- _____ (1996) Evaluación Educativa - Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Argentina : Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- HADJI,C. (2001): "A Avaliação Desmistificada. Trad. Patrícia Ramos. Artmed. Porto Alegre.
- HAGUETTE , Tereza Maria F., (1987): Metodologias Qualitativas na Sociologia. Vozes. R. J.
- HAYDT . Regina C. (1997): "Avaliação do processo ensino-aprendizagem"Ed. Ática; São Paulo
- HERNANDEZ, F. E VENTURA, M.(1998): A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PROJETOS DE TRABALHO "- O conhecimento é um caleidoscópio. Trad.. Jussara H. Rodrigues 5. ed. Artes Médicas; Porto Alegre.
- HERNANDEZ, F.(1998) Transgressão e Mudança na Educação - Os projetos de Trabalho. Trad. Jussara.H. Rodrigues. ArtMed; Porto Alegre.
- HERNANDEZ F. et all.(2000) Aprendendo com as inovações nas escolas. Trad. Rosa,

H. Porto Alegre: Artes Médicas.

HOFFMANN, J.(1991): "Mito e Desafio "- Uma perspectiva construtivista. Editora Mediação; Porto Alegre.

_____. (1993): "Avaliação Mediadora"- Uma prática em construção da Pré-Escola à Universidade. Mediação. Porto Alegre.

_____.(1996): Avaliação na pré-escola: Um olhar reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação

_____(2001): Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre : Mediação.

HOUSE, E. R. (1994): Evaluación, ética y poder Morata; Madrid.

IBERNÓN, F. (Org) (2000) : A educação no século XXI - os desafios do futuro imediato. Trad.Rosa, E. 2.ed. Porto Alegre : Artmed.

JORBA, J. e CASELLAS, E. (1997): La regulación y la autorregulación de los Aprendizajes. Ed. Síntesis; Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciències de L'Educació. Barcelona. España.

KRUG, A .(2001): Ciclos de Formação - Uma Proposta Transformadora. Mediação Porto Alegre.

Linhas Politico-Pedagogicas - (1994): SME/MT. Processo de Reorganização Curricular.

LAFOURCADE, Pedro D. (1977): Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires, Kapeluz.

LIMA, A. (1999): "Avaliação Escolar"-Julgamento ou construção? Vozes; Petrópolis.

LIBÂNIO,J.C. (1999): Pedagogia e pedagogos, para quê? 2.ed. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, C. (2000): Avaliação da Aprendizagem Escolar. 10. ed. - São Paulo : Cortez.

LUNDGREN, V. P.(1992): Teoria del curriculum y escolarización. Morata, Madrid.

MARCELO., C, (1995) “Constantes y desafios actuales de la profesión docente”, Revista de Educación, 306 (205 - 242).

MARTINS, José P. (1990): Didática Geral: Fundamentos, Planejamento, Metodologia e Avaliação. 2 ed. São Paulo: Atlas.

MELCHIOR, M.C.(1994): Avaliação Pedagógica"- função e necessidade. Mercado

Aberto; Porto Alegre.

MENGA, L. e MEDIANO Z. (1994): "Avaliação na Escola de 1º Grau" uma análise Sociológica. Papyrus; Rio de Janeiro.

McCORMICK, R., y James, M., (1996): Evaluación del curriculum en los centros escolares, Morata, Madrid.

MANHÃES, L. C., (1984); Legislação Escolar Básica, para Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus. UFMT. Imprensa Universitária.

MEDEIROS, E.B.(1976): Manual de Medidas e Avaliação na Escola e na Empresa Ed. Rio, Rio de Janeiro.

MENDEZ, J.(2002): Avaliar para conhecer - Examinar para excluir. Trad. Schwartzhaupt,M. Porto Alegre, Artmed Editora.

MININNI, Medina Naná., (1994): Uma proposta interdisciplinar de educação ambiental, Manaus.

MONEDERO MOYA, J.J. (1998): "Bases teóricas de la evaluación educativa" Ed. Aljibe; Málaga.

MOREIRA, Antonio F. B., (1990): Currículos e Programas no Brasil, Papires, São Paulo.

MORIN, E. (2000) : Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo : Cortez.

MOYA, J. M. (1998) : Bases Teóricas de La Evaluación Educativa - Granada : Ediciones Aljibe.

NÓVOA, Antonio (coord.) (1992): As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Don Quixote.

ORIENTACIONES PER AL' AUTOINFORME I L'ELABORACIÓ DE PROVES. Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament. Direceió General d'Orientació Educativa.

OLIVEIRA, A.L. (1994):Avaliação Escolar - Julgamento x Construção. - Petrópolis, RJ: Vozes.

PADILHA, P.(2001) Planejamento Dialógico - como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo : Cortez.

PERRENOUD, P. (1996): "La construcción Del êxito y Del fracaso escolar"Madrid Morata.

- PERRENOUD, P.(1999): Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens
Entre duas lógicas/ trad. Patrícia Chittoni Ramos : Porto Alegre:Artes Médicas.
- _____ (1999): "Construir as competências desde a escola" Trad. Magne,B.
Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (2000): "Dez novas competências para ensinar: trad. Patrícia C.
Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (2000): "Pedagogia diferenciada das intenções à ação/ trad.
Patrícia. C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas .
- PERRENOUD, P. et all., (2001): Formando Professores Profissionais - Quais
estratégias? Quais competências? Trad. Murad, F. e Gruman, E. Porto Alegre:
Artmed Editora
- PERRENOUD, P.(2001): A Pedagogia na Escola das Diferenças - Fragmentos de uma
sociologia do fracasso. 2. ed. Trad. Schilling, C. Porto Alegre; Artemed.
- _____ (2001): Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza - saberes e
competências em uma profissão complexa. 2. ed. Trad. Schilling. Porto Alegre :
Artmed.
- PERRENOUD, P. et all (2002): As competências para ensinar no século XXI: A
formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Schilling,C. e Murad,F.
Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIAGET,J. (1976): Para onde vai a educação? RJ. José Olímpio.
- POPKEWITZ, T. (1997): "Reforma Eduvcacional"- Uma política sociológica. Artes
Médicas; Porto Alegre.
- Política Educacional para o Estado de Mato Grosso (1995) SEDUC. MT.
- PRAIS, Maria. L. M., (1990): Administração Colegiada na Escola Pública,
Papyrus, São Paulo.
- PONT, E., (1996): Los disenos curriculares. En Gairin-Ferrandes - Tejada -
Navió (cord.) Formación para el empleo. CIFO. Barcelona pg. 141-170.
- POPHAN, W. J.(1977): Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador
educacional. Petrópolis; Vozes.
- RABELO, E. (1998): "Avaliação novos Tempos, novas práticas"Vozes Petrópolis.
- RANGEL, M., (1990): Currículo de 1º e 2º graus no Brasil. Considerações sobre
filosofia, crítica e prática das propostas legais. Vozes, R. J.

- RAPHAEL, H.S.(1998): Avaliação Escolar- Em busca de sua compreensão. São Paulo : Brasiliense..
- ROMANELLI, Oliveira Otaiza, (1989): História da educação no Brasil (1930-1973). Vozes, R. J.
- ROSALES, C. (1988): Criterios para una evaluación formativa: Objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos. Narcea, Madrid.
- _____ (1992): Avaliar é refletir sobre o ensino. Porto: ed. ASA.
- RUÉ, J. (1996): El Caleidoscopio Curricular. Cuadernos de Pedagogía - UAN - Barcelona.
- _____ (1998): El carácter estratégico de la evaluación en la intervención educativa (Proyecto de Investigación en Curso).
- _____ (1992): Investigar para innovar en Educación. Investigar la Actividad Educativa. Seminari de Recerca educativa. Institut de Ciències de L'Educación. Uab.
- _____ (1994): Anàlisi de decisions curriculars.
- RUMEL, Francis J. (1974): Introdução aos procedimentos em Pesquisa de Educação. Globo, Porto Alegre.
- SANCHO, J. M., (1990): Los profesores y el curriculum, Horsori, ICE UB, Barcelona (62 - 73)
- SANCHO, J. M. i Rue, J. (coord.), (1992): Investigar para Innovar en Educación. Una Delimitación compleja de la problemática de la Investigación Educativa. Seminari de Recerca Educativa. Intitut de Ciències de L'Educación - UAB.
- SANTANNA, I.M. (1995): Avaliar? Por Que? Avaliar? Como? Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1996): "Evaluación Educativa"Un enfoque práctico de la Evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Magistério Del Rio de La Plata, Argentina. Vol. 01 e 02.
- SANTOS, Sirley., (1994): Proposta Político Pedagógica (Mineo) SME, Cuiabá / MT.
- SAUL, Ana M. (1988): Avaliação emancipatória. Desafio à Teoria e à Prática de avaliação e reformulação de Currículo. Cortez, S. P.
- SAVIANI, D. (Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 2. ed. - Campinas, SP : Autores Associados.

- SCIVEN, Michael e Stulfflebean, Daniel. (1978): Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes.
- SCHÖN, D.A. (1992): La Formación de Profesionales reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona - Paidós.
- SILVA, L, e AZEVEDO, J.C.(org) (1995): Reestruturação Curricular : Teoria e Prática no Cotidiano da Escola, Petrópolis - R.J. - Vozes
- SILVA, L. (Org.) (1999): Século XXI Qual Conhecimento? Qual Currículo? Petrópolis: Vozes.
- STENHOUSE, L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid.
- SOLE, I. (1993): Disponibilidad para el aprendizaje y sentido Del aprendizaje, em Cool, C. E outros: El construtivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- SOUZA, Sandra M. (1996): Avaliação da Aprendizagem : Análise de Pesquisas no Brasil, Revista da Faculdade de Educação?Universidade de São Paulo: FEUSP.
- Subsídios para o Plano Diretor de Educação - (1993): SME/MT.
- TAYLOR, S. J. Bogdan, R. (1986); Introducción a los métodos qualitativos de investigación, Paidós, B. Aires.
- TORRES, J. (1994): Globalizacion e interdisciplinaridade :el curriculum integrado, Morata, Madrid.
- TRALDI, Lady L. (1987): Currículo, Atlas, São Paulo.
- TYLER, Ralph, W. (1978): Princípios Básicos de Currículo e Ensino, tradução de Leonel Vallandro, Porto Alegre: Globo.
- TURRA, C. M. et all. (1975) Planejamento e Avaliação Porto Alegre: emma.
- VASCONCELOS, C., (1994): Fundamento Epistemológico da Interdisciplinaridade, Revista Dois Pontos, V.2 , Belo Horizonte: Roma.
- VIANA, H. (1982): Qualificação Técnica e Construção de Instrumentos de Medida Educacional. Educação e Seleção. SP. Fundação Carlos Chagas.
- _____ (1989): A Prática da Avaliação educacional, algumas colocações metodológicas. Caderno de Pesquisa: São Paulo.
- VIEIRA, S. Como escrever uma tese.5.ed. São Paulo : Pioneira.

_____ (1998): Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma praxis transformadora. São Paulo: Libertad.

VILLAR, L. M., (1992): Teorias Implícitas de los Profesores sobre el cambio educativo. Salamanca.

VILLAS, Boas V. (1994): A nova sociedade e o desafio da formação do educador. Em Boletim, informe da ABE.

WEIL, Pierre. (1999); A criança, o lar e a escola. Ed.17 Petrópolis: Vozes.

ZABALA, ^a (1998): "a Prática Educativa" - como ensinar. Trad. Rosa H. ArtMed; Porto Alegre.

ZABALZA, M.^a ., Diseño y desarrollo curricular, Análisis de la situación: datos a recoger y ordenar. Selección de objetivos. Presentación y organización de la información. , Madrid, Narcea (72 - 83 ; 89 - 121; 173 - 191).

LEGISLAÇÃO:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - 9394/96

ANEXOS

Nº 01

Avaliação da implantação da ESCOLA SARA em 1999.

Segmento: _____

Como você avalia a ESCOLA ciclada, nos aspectos administrativos e pedagógicos?

Aponte os aspectos:

Positivos:

Negativos:

Nº02

Questões para serem respondidas por uma pessoa de cada segmento:

01- Professor

02- Funcionário

03- Equipe gestora

04- Presidente do conselho

Como são avaliados os alunos?

O ensino está satisfazendo à comunidade ?

Nº 03

Questão feita à professores da Rede Pública Municipal de Cuiabá em 1999.

Qual a concepção que você tem do que é avaliação?

Nº04

Questões para serem respondidas pelos professores:

Conceituar Professor.

Conceituar Aluno.

Nº 05

No ano 2000 em um seminário foi solicitado aos grupos de estudos que respondessem:

O que é avaliar?

Porque avaliar?

A quem avaliar?

O que avaliar?

Quando avaliar?

Como avaliar?

Nº 06

PESQUISA AVALIATIVA DAS ESCOLAS SARÃ – ANO 2000.

01 – No processo de implantação da Escola Sara em sua escola houve:

- Discussões coletivas com todos os segmentos da escola?
- A escola tinha consciência das implicações que esta mudança traria?

02 – Como foi e está sendo a aceitação dos Ciclos de Formação por parte da:

- Comunidade:
- Alunos:
- Professores:
- Equipe técnica:
- C.E.C: (Conselho Escolar Comunitário)

03 – Com a implantação dos ciclos de formação, como a escola concebe hoje a aprendizagem/conhecimento/avaliação/retenção :

- colocar as falas dos professores

04 – Como a escola está organizando o registro descritivo de educando? Citar as maiores dificuldades encontradas, os avanços e os encaminhamentos sugeridos.

05 – A escola está conseguindo organizar reuniões coletivas para avaliação do processo educativo

Nº 07

Ano 2000, oficina para professores sobre “Avaliação”

Ao final da oficina foi solicitado aos professores:

Avalie o estudo sobre o tema “Avaliação”

Nº 08

Solicitação às Escola Municipais de Cuiabá em 2001, de relatórios por segmento:

- 01- Diretor
- 02- Coordenador pedagógico
- 03- professor

Assunto:

- 01- Avanços
- 02- Dificuldades
- 04- Sugestões
- 05- Solicitações

Nº 09

Solicitação aos segmentos:

01 - Professores

02 - Pais

03 - Alunos

Assunto: Depoimentos sobre o que pensa do ensino – ano 2001.

Nº 10

Entrevistas com segmentos das escolas seriadas ano 2001:

- 01- Diretor
- 02- Coordenador
- 03- Secretário Escolar
- 04- Docentes

Assunto:

- 01- Finalidades da avaliação
- 02- Determinar o alcance dos objetivos da avaliação
- 03- Motivação dos alunos
- 04- Reformulação dos procedimentos didáticos
- 05- Levantamento de dados de recuperação dos alunos
- 06- Reformulação de materiais didáticos
- 07- Aprovação e reprovação dos alunos

Nº 11

Levantamento de Opiniões com os alunos sobre a avaliação na escola – ano 2001.

- 01- Finalidade da avaliação da aprendizagem, segundo os alunos.
- 02- Sensações mais constantes, durante as avaliações segundo os alunos
- 03- Função da avaliação para os docentes , segundo os alunos
- 04- Ações dos professores antes da avaliação, segundo os alunos.
- 05- Ações dos professores depois da avaliação, segundo os alunos.
- 06- Ações dos pais ou responsáveis ao receberem as notas, segundo os alunos.
- 07- Aspectos na avaliação, segundo os alunos.
- 08- Frases mais pronunciadas pelos professores, segundo os alunos.

Nº 12

2 – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA - 2002

1 – O ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e, também, o momento da valorização das manifestações e interesse do aluno. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

2 – No seu entendimento, qual o maior desafio no que tange a avaliação?

3 – Qual a sua opinião acerca da afirmação de que as certezas são mais perigosas que as incertezas em avaliação?

4 – Na hora de avaliar seus alunos qual o referencial que você utiliza? Qual o papel da Secretaria municipal de educação, da Coordenação Pedagógica e de seus colegas na elaboração dos seus instrumentos de avaliação/

5 – Qual a relação entre a educação e a avaliação, no seu entendimento?

6 – Você está satisfeito com o modelo de avaliação que vem utilizando em sala de aula? Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?

7 – A qual personagem ou imagem você relacionaria a avaliação?

8 – Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico?

9 – Na sua escola houve alguma discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico ? Você participou da elaboração deste documento?

10 – Que elementos presentes neste documento – Projeto Político Pedagógico da sua escola – que você julga mais importante no sentido da melhoria da qualidade do trabalho na escola?

Nº 13

1 – QUESTIONÁRIO - 2002

1 – Qual a sua formação?

- Magistério
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Biologia
- Licenciatura em Geografia
- Outro

Qual? _____

2 – Há quantos anos leciona?

- de 01 a 05 anos
- de 06 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- mais de 16 anos

3 – Atualmente leciona em que série / e ou ciclo?

- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série
- 4ª série

4 – Quantas horas leciona por semana?

- 20 horas
- 40 horas

mais de 40 horas

5 – Você elabora um novo plano de ensino a cada ano?

Sim

Não considero necessário, utilizo o plano do ano anterior

Não considero necessário, reformulo alguns itens do plano do ano anterior

6 – A seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano são efetuados com base:

em documentos da Secretaria Municipal de Educação

em livros didáticos

planos de outros professores

outros

Qual? _____

7 – Na escola em que você trabalha, a escolha do livro didático a ser utilizado durante o ano

é feito com base em que?

Na orientação da supervisora ou coordenadora pedagógica

Na orientação da direção da escola

Na orientação do Ministério de Educação e Cultura- MEC, ou seja, na classificação que este apresenta para cada livro didático no folheto enviado

às

escolas

Cada professor escolhe seus livros didáticos a partir de critérios próprios

Outro

Qual? _____

8 – A elaboração do livro didático que você utiliza é feito a partir de que critérios?

A partir de uma política editorial

() A partir de critérios editoriais adotados e exigidos por cada editora para que o

livro didático seja aceito por esta e impresso

() A partir de estudos, de pesquisas que buscam evidenciar que tipo de formação

os alunos precisam, então os autores elaboram seus livros didáticos

9 – Com relação à avaliação, qual a base, a fundamentação teórica que você utiliza na elaboração dos instrumentos pra avaliar seus alunos?

() Teorias que teve contato durante o curso de graduação e/ou mestrado

() Outras leituras que fez, fora dos cursos de habilitação para docência

() Não se utiliza de nenhum tipo de base ou fundamentação teórica, trabalha mais

com a prática, com a experiência que adquiriu durante os anos que trabalha

() Outros

Qual? _____

10 – No que se refere a avaliação de seus alunos, você utiliza preferencialmente:

() prova escrita

() trabalho em grupo

() trabalho individual

() Outros

Qual? _____

11 – Na sua opinião, qual o significado da palavra AVALIAÇÃO ? (assinalar até duas alternativas)

() análise do desempenho do aluno

() julgamento de resultados sobre o que foi ensinado

() medida de capacidade

() apreciação do todo do aluno

12 – Você entende a avaliação como: (assinalar até três alternativas)

- um elemento necessário para mensurar o que o aluno aprendeu
- uma exigência burocrática da escola e do aluno
- momento de refletir sobre sua prática docente
- possibilidade dos alunos apresentarem suas próprias leituras dos conteúdos trabalhados
- oportunidade de conhecimento para alunos e professor

13 – O tipo de avaliação que você utiliza em sala de aula está pautado:

- em exemplos que obteve durante o tempo em que estudou
- em modelos de livros didáticos
- em modelos construídos por teóricos de expressão nacional
- no seu próprio entendimento de como deve ser efetuada a avaliação

Nº 14

Caderno de campo: Parceiro de Todos os dias.

Área _____ de
conhecimento: _____

Aluno(a): _____ Etapa _____ Ciclo _____

—

| Dificuldades | Intervenção pedagógica | Avanços | Desempenho ao final do semestre |
|---------------------|-------------------------------|----------------|--|
| | | | |

Nº16

Aluno _____ Nº _____

FICHA DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

| Período | Anotações do desenvolvimento do aluno e outras observações |
|---------|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Assinatura dos professores: _____

| BIMESTRE | PROGRESSÃO | OBSERVAÇÃO |
|-------------|------------|------------|
| 1º Bimestre | | |
| 2º Bimestre | | |
| 3º Bimestre | | |
| 4º Bimestre | | |
| Final | | |

Nº 17

Escola: _____

Ano Letivo: _____

DEMONSTRATIVO ANUAL DE PROGRESSÃO DAS TURMAS

| Ciclos | | Matrícula Final | Progressão Simples | PPDA | PMAE | RFC |
|----------|----------|--------------------|-----------------------|------|------|-----|
| 1º Ciclo | 1ª etapa | | | | | |
| | 2ª etapa | | | | | |
| | 3ª etapa | | | | | |
| 2º Ciclo | 1ª etapa | | | | | |
| | 2ª etapa | | | | | |
| | 3ª etapa | | | | | |
| 3º Ciclo | 1ª etapa | | | | | |
| | 2ª etapa | | | | | |
| | 3ª etapa | | | | | |
| Total | | | | | | |