Nadia Aparecida de Souza

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER E DO FAZER DOCENTE

NADIA APARECIDA DE SOUZA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER E DO FAZER DOCENTE

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

unesp

NADIA APARECIDA DE SOUZA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER E DO FAZER DOCENTE

1410001037

1.1037

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Drª. Sônia Maria Duarte Grego.

Fac. de Filosofia e Ciências - Campus de Marília - BIBLIOTECA

Marília

1999

Nº cham. 37071
S729a
Nº Tombo 1037-tese
Aquisição D
Preço R$5,00
Data 17/08/00
Proced. autor

S729a Souza, Nadia Aparecida de
A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente / Nadia Aparecida de Souza. – Marília, 1999. 320 p.

Orientadora: Sônia Maria Duarte Grego.
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 1999.

1. Professores – formação – Teses. 2. Aprendizagem – avaliação – Teses. I. Grego, Sônia Maria Duarte. II. Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus de Marília). III. Título.

CDU 371.13
CDD 371.1

NADIA APARECIDA DE SOUZA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER E DO FAZER DOCENTE

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador .....

2º Examinador .....

3º Examinador .....

4º Examinador .....

5º Examinador .....

Marília, ... de ..... de .....

unesp

DADOS CURRICULARES

NADIA APARECIDA DE SOUZA

NASCIMENTO	04.02.1960 – Londrina/PR
FILIAÇÃO	Nadir de Souza Ruth de Queiroz Souza
1978 - 1981	Curso de Graduação em Direito Universidade Estadual de Londrina
1982 - 1985	Curso de Graduação em Pedagogia Universidade Estadual de Londrina
1988 - 1989	Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, nível de Especialização, no Centro de Estudos Superiores de Londrina.
1992 - 1995	Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Ensino na Educação Brasileira, nível de Mestrado, na Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
1996 - 1999	Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Ensino na Educação Brasileira, nível de Doutorado, na Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

unesp

À Ruth,

Minha mãe e minha melhor amiga...

Que me fez atravessar a rua e então me ensinou que a esperança não é um sonho, mas uma maneira de traduzi-lo em realidade.

Ao Nadir,

Meu pai...

Que com zelo e carinho sempre procura o fácil e o difícil que lhe peço, me emprestando tanto de sua vida.

unesp

AGRADECIMENTOS

São tantos...

Foram muitas as pessoas que me auxiliaram na realização desse trabalho e por maiores que sejam os agradecimentos, serão sempre insuficientes... Mesmo assim,

CONCEIÇÃO, que com o seu sim 'obrigou' tantos outros que resultaram no trabalho que gerou transformações tão profundas no saber e no fazer de cada uma de nós e de todas nós;

LUCINEI, que com sua acuidade e ponderação me fez parar tantas e tantas vezes, para refletir e reconstruir o caminho que trilhávamos;

CREUSA, NEUSA, ALBA, MARIA, SELMA, NINA, VERA, MARGARETE, SILVIA, RITA, MÔNICA e ERMÍNIA, que apesar das dúvidas e temores, enfrentaram com inacreditável ousadia e inabalável ânimo os desafios que lhes foram sendo propostos;

SÔNIA, minha orientadora, pela assistência criteriosa e compreensão amiga, mas também pela autonomia confiante que me fez arquitetar sonhos e construir realidades;

... a vocês e a todos os amigos que me impulsionaram a prosseguir na caminhada, muito obrigada.

unesp

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS 6

LISTA DE TABELAS 8

LISTA DE GRÁFICOS 9

Resumo 11

Abstract 12

Resumen 13

INTRODUÇÃO 14

A SEMENTE E O SOLO: DEFININDO FUNDAMENTOS 30

A SEMENTE LANÇADA NO SOLO 31

O Ciclo Básico – sonho e semente 31

A Proposta Pedagógica – singularidades do solo 43

Por Onde Começar ... 53

As bases para a construção 55

Trabalhar a terra ... 58

SOL E SOMBRA: A RELAÇÃO TEORIA – PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 61

Sol e Sombra, ... no Forjar dos Rodopios 61

Piões de Ponta Firme e Fieira Longa 71

NO CAMINHO METODOLÓGICO, O CENÁRIO E SEUS ATORES 80

O Caminho Metodológico 83

O Cenário 94

Os Atores 98

Os Passos da Caminhada ... 106

Análise de documentos 108

Questionários e entrevistas 109

Observações 111

Espaços coletivos 114

FECUNDAR O SOLO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO DE AVALIAÇÃO 118

Reconstruir o Saber na Transformação do Fazer 120

Afagar a terra... Conhecer os desejos da terra 123

O cio da terra... Propícia estação de fecundar o chão 149

Quando o Sonho é Forte... 178

A definição dos fundamentos 180

1 a missão da escola 181

2 a concepção pedagógica 185

3 a avaliação da aprendizagem 189

NO VERTER DA ÁGUA... O VIVIFICAR DO SOLO 205

No Vivificar da Terra... Sol e Sombrea 207

No tracejar do sonho... o resignificar do planejamento 211

Na forma do florescer... o resignificar da ação 229

NA MORADA DO SONHO... O RECANTO REAL (tecendo considerações) 252

Na Tecitura do Sonho... o Vicejar do Real 256

No Canteiro de Sonhos... uma Ponte de Pétalas 273

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 283

Anexos 287

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Espiral de transformação provocada pelo processo de pesquisa-ação	88
FIGURA 2	Colégio Estadual José de Anchieta	95
FIGURA 3	Colégio Estadual José de Anchieta	96
FIGURA 4	Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José de Anchieta	99
FIGURA 5	Professoras participando das Oficinas Pedagógicas	115
FIGURA 6	Nina, Creusa, Neus e Selma em uma das Oficinas Pedagógicas	150
FIGURA 7	Vera, Alba, Conceição, Rita e Lucinei em uma das Oficinas Pedagógicas	157
FIGURA 8	Margarete, Maria, Lucinei, Conceição e Rita em uma das Oficinas Pedagógicas	163
FIGURA 9	Mônica e Nina em uma das Oficinas Pedagógicas	177

unesp

FIGURA 10	Alba, apresentando as conclusões de seu grupo	182
FIGURA 11	Creusa, apresentando as conclusões de seu grupo	186
FIGURA 12	Professoras retomando os apontamentos de Oficina anterior	194
FIGURA 13	As professoras junto ao boneco construído	216
FIGURA 14	Margarete, Maria e Creusa; Conceição, Alba e Rita, antes do início das atividades	233
FIGURA 15	Neusa, Creusa e Maria, participando das discussões	235
FIGURA 16	Professoras, em grupo, analisando a situação problema	243

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Profissionais que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e funções que exercem	100
TABELA 2	Profissionais que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, funções que exercem, regime de trabalho, tempo de exercício do magistério e formação acadêmica.	105
TABELA 3	Verificação de alterações na prática avaliativa – tempo de observação	112
TABELA 4	Caracterização das práticas avaliativas – tempo de observação	113
TABELA 5	Seqüência de OFICINAS PEDAGÓGICAS: objetivos, temas e leituras – 1998/1	127
TABELA 6	Seqüência de OFICINAS PEDAGÓGICAS: objetivos, temas e leituras – 1998/2	158
TABELA 7	Conteúdos veiculados na consecução da prática pedagógica exercida pelos professores	247

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Distribuição da participação dos profissionais do Primeiro Ciclo na pesquisa	101
GRÁFICO 2	Distribuição dos professores segundo o regime de trabalho	102
GRÁFICO 3	Distribuição dos professores segundo o tempo de magistério	103
GRÁFICO 4	Distribuição dos professores segundo o nível de formação acadêmica	104
GRÁFICO 5	Finalidades da avaliação da aprendizagem	137
GRÁFICO 6	Funções da avaliação da aprendizagem	140
GRÁFICO 7	Técnicas utilizadas para a coleta de dados na avaliação da aprendizagem	144
GRÁFICO 8	Freqüência de registro nas observações	145
GRÁFICO 9	Dificuldades na efetivação de registros de observação	146

GRÁFICO 10	Finalidades do planejamento	213
GRÁFICO 11	Processo de organização das situações de ensino	214
GRÁFICO 12	Participação no processo de elaboração e reelaboração dos planejamentos	221
GRÁFICO 13	Dificuldades para a consecução do planejamento (concepção, execução e avaliação)	225
GRÁFICO 14	Procedimentos de ensino privilegiados	232
GRÁFICO 15	Dificuldades na implementação de práticas diferenciadas	239

SOUZA, N. A. ***A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente.*** Marília, 1999. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Visando superar as formas tradicionalmente desenvolvidas para a formação continuada dos educadores que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, principalmente no que tange às questões relativas ao processo de avaliação da aprendizagem, desenvolveu-se uma investigação na linha da pesquisa-ação no em uma escola pública, o Colégio Estadual José de Anchieta, em Londrina, Estado do Paraná. Na construção de uma nova concepção e prática avaliativa pela reflexão no e sobre o próprio fazer, numa constante interação entre teoria e prática, as professoras, elaboraram, analisaram e implementaram um PROJETO DE AVALIAÇÃO; (re)elaboraram os planejamentos, adequando-os aos resultados auferidos nos processos de avaliação implementados; (re)edificaram novas práticas pedagógicas objetivando superar as dificuldades que identificavam no processo de apropriação do conhecimento, na tentativa de promover uma maior regulação do processo de aprendizagem. Apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer da experiência vivenciada, o desenvolvimento de processo de formação continuada no interior da escola, que respeita o professor como pesquisador em ação, embasado na análise das especificidades do contexto, das dificuldades do cotidiano escolar e das proposições teóricas que fundamentam e orientam o saber e o fazer docente, evidenciou-se como caminho promissor na construção de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem do aluno e com a promoção de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

SOUZA, N. A. *The learning evaluation in the construction of the teacher's knowledge and performance.* Marília, 1992. 320 p. Thesis (Doctorate program) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marilia Campus, Universidade Estadual Paulista

Abstract

In an attempt to overcome those forms traditionally developed for the continuing education of teachers at the first cycle of basic school, and mainly those issues relating to the process of learning evaluation, an action research was carried out within Public School Colégio Estadual José de Anchieta, in the City of Londina, State of Paraná. In the construction of a new evaluative concept and practice through a reflection within and upon one's own performance, in a constant interaction between theory and practice, the teachers designed, analyzed and implemented an Evaluation Project; (re)elaborated their school plans, adjusting the results to the implemented process of evaluation; and (re)designed new pedagogical practices, with the purpose of overcoming the difficulties found in the process of acquiring knowledge, as an attempt to promote a better control of the learning process. Despite the difficulties found along the experience, the development of the process of continuing education within the school, which sees the teacher as an action researcher, based on the analysis of the peculiarity of the context, the daily school routine and the theoretical proposals which base and guide the teacher's knowledge and performance, it proved to be a promising way for the construction of an evaluative practice committed to the student learning and the promotion of pedagogical alternatives for the improvement of the teaching process.

SOUZA, N. A. *La evaluación del aprendizaje en la construcción del saber y de la labor docente*. Marília, 1999. 320 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMEN

Con el propósito de superar las formas tradicionalmente desarrolladas para la formación continuada de los educadores que actúan en el Primer Ciclo de la Enseñanza Fundamental, principalmente en lo referente a las cuestiones relativas al proceso de evaluación del aprendizaje, se ha desarrollado una investigación en la línea de la investigación-acción en una escuela pública, el "Colégio Estadual José de Anchieta, en Londrina, Estado do Paraná". En la construcción de una nueva concepción y práctica de evaluación por medio la reflexión, las profesoras, han elaborado, analizado y propuesto un PROYECTO DE EVALUACIÓN; han (re)elaborado los planes, adecuándolos a los resultados logrados en los procesos de evaluación propuestos; han (re)edificado nuevas prácticas pedagógicas con el objeto de superar las dificultades que identificaban el proceso de apropiación del conocimiento, en el intento de promocionar un mayor control del proceso de aprendizaje. A pesar de las dificultades enfrentadas durante el período de la experiencia vivida, el desarrollo del proceso de formación continuada en el interior de la escuela, en lo que toca al profesor como investigador en acción, cimentándose en el análisis de las características propias del contexto, de las dificultades del cotidiano de la escuela y de las proposiciones teóricas que fundamentan y orientan el saber y la labor docente, se evidenció como camino prometedor en la construcción de una práctica evaluativa comprometida con el aprendizaje del alumno y con la promoción de alternativas pedagógicas destinadas a la mejoría del proceso de enseñanza.

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é inerente ao homem e integra seu cotidiano há longo tempo. No decorrer de seu processo evolutivo, a humanidade, avaliando seu próprio caminhar, pôde delinear novos rumos, construir novas veredas, valer-se de atalhos, aprendendo constantemente com cada avançar ou recuar.

Avaliar é ação contínua e incessante na vida do homem. Prática natural, é realizada muitas vezes sem consciência quanto ao valor que abriga, sem clareza quanto às conseqüências que gera. No entanto, o termo avaliar procede do latim *... a-valare, que quer dizer dar valor a...* (Luckesi, 1995, p. 92), e pressupõe o desvelamento de um objeto, de um fenômeno, de um procedimento, para então analisá-lo criticamente e compreendê-lo em sua essência, tendo por referência critérios claramente definidos. Porém, sem limitar-se simplesmente a efetivar um julgamento de valor, o ato de avaliar deve fundamentar e orientar o encaminhamento de novas ações.

Na vida, o caminho se constrói no entrever do futuro, mas, também, no contemplar do passado, pelo reconhecimento do valor das experiências e conhecimentos que esse nos legou. Assim, conhecer a realidade e refletir sobre

unesp

ela é condição fundamental para a definição do porvir, para a delimitação das ações que preservarão ou determinarão alterações nessa realidade, de tal forma, que a avaliação *... terá de ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos* (Luckesi, 1995, p. 43).

Todavia, no interior das instituições de ensino, com o transcorrer do tempo, construiu-se um outro sentido para a avaliação e ela passou a ser empreendida enquanto um dos

> *... mais eficazes instrumentos de controle e aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais de dissimulação de um processo de seleção em que sob uma aparente neutralidade e eqüidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação* (Soares, 1989, p. 47).

Realizada de forma arbitrária, burocrática e classificatória, a avaliação representa exercício cujas implicações não se restringem ao âmbito escolar, assumindo nuances que permitem a priorização e consecução de metas vinculadas à estrutura da sociedade de classes e a relação de dominação decorrente dessa mesma estrutura. Revelando, por meio de seu exercício, uma concepção de educação decorrente de fundamentos ideológicos que denotam e perpetuam uma concepção de homem, de mundo e de sociedade.

Entretanto, inserida no processo pedagógico, a avaliação deve buscar a autonomia do educando pela participação democrática e reciprocidade de

unesp

relações na ação educativa desenvolvida no interior da escola, sendo empreendida de forma a permitir a análise das aprendizagens efetivadas e a constatação das dificuldades ainda presentes. Assim, deve visar assegurar avanços e melhorias no processo de construção do conhecimento, por possibilitar a transmissão, (re)elaboração, assimilação e transformação do saber no contexto da realidade social.

Mas, para entender as veredas pelas quais se encaminhou a avaliação da aprendizagem no contexto escolar faz-se necessário lançar um olhar retrospectivo, buscando no passado a compreensão do presente e na explicitação de suas implicações políticas e sociais a compreensão de sua metamorfose.

A avaliação vigente fundamenta-se nos princípios das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista – expressões do modelo liberal conservador – que se manifestam na forma autoritária de seu exercício, na relação verticalizada que prioriza entre as diversas instâncias da sociedade e, mesmo, do contexto escolar.

Emergindo no decorrer da Idade Moderna e articulada ao controle dos educandos quer no concernente à aprendizagem dos conhecimentos, quer no concernente às habilidades de raciocinar, debater e discutir, a avaliação da aprendizagem concentra-se, também, no que se *... refere à doutrina e às condutas morais e de civilidade dentro da sociedade* (Luckesi, 1992, p. 58).

Normatizando e disciplinando a aplicação de provas e exames, *... importava controlar o ensino e o aprendizado na perspectiva de criar, até pela coerção quando necessário, um consenso no modo de pensar e agir...* (Luckesi, 1992, p. 126). Ponto de parada para o controle do produto, a avaliação, nessa perspectiva, estabelece uma ruptura entre o processo de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação.

unesp

Permanece, assim, presente no interior da sala de aula, uma avaliação empreendida enquanto instrumento de controle – interessante ao favorecer a legitimação da seleção através da nota e da segregação por meio de patamares quantitativos mínimos a serem superados – e a reproduzir e perpetuar um modelo de sociedade competitiva e segregacionista.

Ainda, são perceptíveis no contexto escolar e na prática pedagógica vestígios de práticas avaliativas inspiradas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, pretendendo a reordenação do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional.

Centrada na mensuração das mudanças comportamentais, a avaliação, então, buscou o aprimoramento dos instrumentos nos quais se fundamentava, assim como a eficientização dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, *...do controle sobre o educando, na perspectiva de modelar seu caráter* (Luckesi, 1992, p. 362).

Gradualmente, a avaliação caracteriza-se como uma prática autoritária, centrada nas mãos do professor, voltada para a verificação da aprendizagem de conteúdos, atitudes, hábitos e comportamentos, de maneira a favorecer o disciplinar das condutas cognitivas e sociais. Assim, seu exercício revela uma concepção de ensino fundamentada na transmissão de verdades estabelecidas como imutáveis e uma concepção de aprendizagem enquanto assimilação passiva dos conteúdos propostos.

A prática avaliativa denota, portanto, um modelo de sociedade que valoriza a competição e a seleção, revelando um modelo teórico de mundo que viabiliza a perpetuação – conservação e reprodução – das suas formas de organização e produção, mediante o aperfeiçoamento dos meios de controle.

Mas, o tempo não pára e as concepções se alteram. A trajetória

unesp

histórica percorrida pela avaliação da aprendizagem, antes centrada na quantidade e exatidão das informações apropriadas e reproduzidas pelo educando – no processo de medida –, caminha para uma concepção sócio-política, historicamente situada, auto-construída e transformadora (Santos, 1994).

Concebendo a avaliação enquanto um processo dinâmico, voltado para o diagnóstico das aprendizagens efetivadas e das falhas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica desloca a preocupação do produto para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa.

A avaliação passa a ter por objeto principal a transformação e a elaboração de novas etapas de desenvolvimento cognitivo. Perceber as dificuldades como superáveis e o conhecimento como um processo em construção significa reconhecer as muitas possibilidades de transformação do contexto social e das relações que nele se estabelecem.

Entretanto, se no campo do saber as mudanças se verificam, as vezes, de forma acelerada, no campo do fazer as dificuldades se apresentam e as zonas de conflito e resistência se instalam.

A dificuldade em refletir sobre a prática desenvolvida, confrontando-a com as proposições teóricas emergentes, faz com que continue a prevalecer, no interior da sala de aula, a realização de avaliação fundamentada no privilegiamento da reprodução dos conteúdos ministrados, pautada em critérios subjetivos, respaldada em valores e princípios pessoais (Souza, 1995). Mas, a avaliação deve contribuir para nortear a ação pedagógica no reencaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem, porque compreendida enquanto processo contínuo e sistemático, no qual cada prática é objeto de reflexão e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

contribui para o aprimoramento do ato subseqüente.

A superação das distorções e incoerências ainda presentes na prática avaliativa exige a possibilidade – pela promoção de espaços e tempos no contexto das instituições – e o compromisso dos educadores com a reflexão crítica acerca da ação pedagógica que desenvolvem. Ao adquirirem o hábito de pensar coletivamente sobre os problemas que emergem do cotidiano escolar, eles conseguirão abrir espaços no contexto das instituições de ensino para a superação das ações fundamentadas no senso comum.

Assim, apesar das grandes transformações confirmadas no plano teórico, da proposição e implementação de novas propostas político-pedagógicas, pouco se verificou enquanto mudança efetiva no quadro epistêmico e atitudinal do professor em sala de aula, de forma que, muitas vezes, a avaliação

> *É praticada na perspectiva do disciplinamento, mas parece que é no sentido pedagógico; está sendo praticada a favor da seletividade, mas parece estar sendo a favor da promoção do educando; está sendo praticada com base em fatores externos ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos essenciais, mas parece estar sendo a favor do ensino, da aprendizagem e do crescimento do educando. A ilusão se faz realidade* (Luckesi, 1992, p. 526).

No Paraná, pretendendo assegurar a realização pela escola de sua função precípua – promover a apropriação do saber socialmente produzido e historicamente acumulado – pela garantia de promoção da necessária formação cultural ao pleno exercício dos direitos e deveres decorrentes da cidadania, o governo do estado implantou, em 1988, de forma gradativa, o Ciclo Básico de Alfabetização (Paraná, 1988a, b, d).

unesp

A nova proposta político-pedagógica implementada pelo governo paranaense, objetivando a reversão do quadro de repetência e evasão, pelo repensar da escola em sua totalidade e pela *... eliminação da reprovação* (Paraná, 1988b) ao promover um *... prolongamento do tempo de alfabetização* (Paraná 1988a) no interior do ciclo de ensino, resultou de um novo quadro epistêmico que passou a exigir uma série de mudanças conceituais e práticas por parte do corpo docente das escolas públicas (Paraná, 1988b, d).

A avaliação da aprendizagem, no contexto do Ciclo Básico de Alfabetização, tem importância fundamental para a viabilização de suas metas. Todavia, para promover as conseqüências estruturais desejadas, a avaliação, longe de constituir um momento estanque e sentencivo no interior da prática educativa, deve assumir um sentido mais amplo e profundo, analisando o aproveitamento escolar com base em uma teoria de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar e fundamentar a reorganização do processo pedagógico, de maneira a favorecer a superação das dificuldades encontradas na aquisição e construção do conhecimento.

A mudança não se afigura fácil.

Alterar uma prática avaliativa até então classificatória, pontual, autoritária e passar a perfilhar a avaliação enquanto indicador diagnóstico dos progressos apresentados pelo aluno, com a finalidade de permitir a compreensão do processo de construção do conhecimento por ele vivido, bem como a criação de alternativas pedagógicas para a melhoria do processo de ensino, exige, do professor, o confronto constante entre seu fazer cotidiano e as proposições que emergem do campo teórico (Paraná, 1993e).

A dificuldade em extrapolar modelos com os quais edificaram seu referencial de ação e a complexidade da tarefa de concretizar, na realidade escolar,

unesp

as metas propostas no plano teórico exigem o envolvimento de todos os profissionais da rede pública de ensino na construção de uma escola voltada para a compreensão da educação, inserida em um tempo e em um contexto determinados e entendida como espaço de elaboração e reelaboração do saber e de formação do sujeito social, que pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual quando comprometida com a permanência da população que nela ingressa; exige, ainda, do professor, reconhecer-se aprendiz e co-autor de sua própria formação, perceber-se construtor do conhecimento na interação com o objeto.

Estudo anterior (Souza, 1995), confrontando o discurso à prática dos professores que atuam no Ciclo Básico de Alfabetização, de uma escola pública paranaense, situada na cidade de Londrina – o Colégio Estadual José de Anchieta – evidenciou conflitos e contradições presentes no processo de reconstrução da prática avaliativa.

Assim, apesar de inicialmente o discurso apresentar-se comprometido com a perspectiva diagnóstica da avaliação e com o sentido pedagógico de sua realização, muitas vezes, verifica-se a ocorrência de prática classificatória, que pretendendo separar os que sabem dos que não sabem, termina por se constituir em forma de controle de condutas sociais, em arma política na definição da trajetória de vida dos educandos, em instrumento de legitimação da seletividade e discriminação pedagógica dos já discriminados social, econômica e culturalmente (Souza, 1995).

A dificuldade em promover mudanças conceituais e práticas em relação à avaliação da aprendizagem resulta de diferentes fatores (Souza, 1995):

- ✓ A falta de clareza teórica sobre os fundamentos da nova proposta, principalmente no que tange à avaliação da

aprendizagem, suscita a priorização do produto em detrimento do processo. Na ausência de elementos que indiquem a caminhada empreendida pelo aluno na construção do saber e dos problemas por ele vivenciados na apropriação do conhecimento, torna-se difícil analisar e julgar as ações passadas e afigura-se impossível a reestruturação das ações futuras.

Entretanto, a garantia de promoção automática no interior das fases que integram o ciclo, fundamenta-se na certeza de que a aprendizagem do mínimo necessária será garantida pela reorganização constante do processo de ensino em função das carências e dificuldades diagnosticadas. Quando isso não se verifica, a aprendizagem fica prejudicada, o desenvolvimento pleno do educando fica obstaculizado, as metas básicas de formação do cidadão não se consubstanciam.

✓ A dificuldade em reconhecer o educando enquanto sujeito ativo que aprende, construindo e reconstruindo o saber na interação com o outro, com o meio e com o objeto de conhecimento, faz com que o ensino privilegie atividades individuais, orientadas pelo e para o professor, assim como a mera reprodução de informações.

Mas, o espaço a ser construído no contexto escolar é o da troca de experiências, do compartilhar de idéias, do confrontar e articular de conhecimentos, pois, ao analisar informações e procurar determinar a coerência de hipóteses e conclusões comparando-as com as de seus pares, o educando estará auto-avaliando as etapas vencidas e reencaminhando seus esforços no sentido de garantir a consecução de novas metas de aprendizagem.

✓ A relutância em reconhecer o erro enquanto parte do

processo de construção do conhecimento e, portanto, potencialmente articulador de novos saberes, imprime à prática pedagógica um caráter ainda estigmatizante, pois, aprender é não errar e... não errar é reproduzir o ensinado, da forma ensinada.

Contudo, o erro evidencia os processos cognitivos vivenciados na apropriação do conhecimento, as aproximações efetivadas em direção ao novo, as articulações estabelecidas entre as novas informações e as anteriores. Indicativo das tentativas empreendidas pelo educando por entre as possibilidades que se apresentam no decurso do processo de construção do saber, o erro pode se constituir no caminho para o estabelecimento de novos patamares de aprendizagem e desenvolvimento.

- ✓ A ausência de critérios claramente definidos torna a prática avaliativa inconsistente, impossibilitando um estudo contínuo e sistemático dos processos de construção do conhecimento vivenciados pelo educando, por não favorecer a determinação de indicadores que subsidiem uma intervenção pedagógica voltada à concretização da aprendizagem.

As ações pedagógicas desenvolvidas sem uma intencionalidade, sem a determinação das metas a que servem, tornam-se sem significação e explicitam a dicotomia teoria – prática presente no interior da escola. Aos professores cumpre executar a ação educativa, não concebê-la. Todavia, refletir sobre a prática, situando-a e compreendendo-a em suas múltiplas determinações é fundamental para delimitação da finalidade do trabalho educativo em suas muitas implicações.

As contradições que se revelam no confronto entre a teoria

unesp

proclamada e a prática concretizada, denotam as dificuldades existentes na adequação dos fundamentos teóricos à realidade de trabalho. Mas, um conhecimento não deve ser simplesmente incorporado e, posteriormente, transposto de forma linear para a realidade. Ele deve ser objeto de construção e reconstrução individual e coletiva com base nas condições concretas existentes, nas experiências conquistadas, na análise dos acertos e erros resultantes de cada ação.

Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser repensada em função do processo educativo do qual é parte integrante, do projeto político pedagógico que orienta a ação docente, do referencial de ação – individual e historicamente construído – que direciona o educador.

A certeza de que o modo como os professores percebem a aprendizagem, o conhecimento, as possibilidades de organização do ensino, a finalidade e as formas de avaliação resulta de construções pessoais socialmente mediadas e (re)construídas no cotidiano da prática pedagógica, em decorrência dos conhecimentos já internalizados e das situações concretas que vivenciam, torna prioritário desenvolver o hábito de refletirem, teoricamente fundamentados e coletivamente organizados.

> *Sabe, é difícil vencer anos e anos de... de... uma prática muito diferente desta, de uma vivência muito diferente desta, e... quando percebemos, estamos incorrendo nos mesmos erros de antigamente* (Selma) (Souza, 1995, p. 124).

A reconstrução da prática avaliativa, portanto, exige pensar o professor enquanto aprendiz e co-autor de sua formação, superando as propostas e práticas centradas nos discursos, nas regras e normas distantes do cotidiano escolar, a serem implementadas linear e acriticamente; exige pensar o professor

unesp

enquanto um profissional que, na interação com o outro, com o meio e com o objeto do conhecimento, constrói e reconstrói o próprio saber e o próprio fazer.

Antes de se constituir em simples receptor passivo de informações a serem reproduzidas na realidade de trabalho, longe de se constituir em mero executor de ações por outros concebidas, faz-se necessário que o professor se construa, também, como pesquisador, a realizar constante reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, desvelando as concepções a ela inerentes e reconstruindo-a, teoricamente fundamentado, de um modo gradual e progressivo.

Somente a partir do pensar e repensar do próprio fazer e dos fundamentos que o determinam será possível a apreensão de novos saberes e o exercício de novos fazeres. Assim, o professor precisa – individual e coletivamente – ampliar os espaços de reflexão, de construção e reconstrução de novos conhecimentos e de novas formas de ação, especialmente no concernente à avaliação da aprendizagem – foco maior de nosso estudo –, de maneira a, gradualmente, conquistar um exercício profissional autônomo e consciente (Nóvoa, 1995).

Redimensionar a avaliação no contexto do trabalho pedagógico envolve o constante repensar das realizações efetivadas e das ações desenvolvidas em sala de aula, tendo por base a análise dos mecanismos do sistema educacional que NÃO FAVORECEM na prática a concretização da teoria proclamada.

No entanto, até agora, as atividades promovidas pela Secretaria de Estado da Educação para a formação continuada do corpo docente que atua no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental têm sido estruturadas a partir de perspectiva externa à problemática vivenciada pelos professores no interior da sala de aula. Cursos, seminários e conferências envolvendo um grande número de professores de diferentes escolas durante um curto período de tempo são organizados para que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

estes RECEBAM as informações, sem poderem discutir ou refletir sobre elas no seu contexto de trabalho, sem considerar *... o ponto de vista dos professores e suas particularidades* (Cardoso, 1993, p. 52).

Assim, é fundamental traçar novas possibilidades para a superação das formas tradicionalmente empreendidas para a formação continuada de professores; é fundamental compreender as situações que lhes possibilitam estabelecer relação entre os conhecimentos resultantes de estudos e pesquisas, os fundamentos propugnados pela nova proposta educacional e os problemas e dificuldades com os quais se deparam no cotidiano do seu exercício profissional; é fundamental determinar o processo de mediação necessário à promoção das condições para que, teoricamente fundamentados, se assumam – individual e coletivamente – enquanto investigadores da própria prática.

Acreditamos que **o desenvolvimento de processo de formação continuada no interior da escola, embasado na análise das especificidades do contexto, das dificuldades do cotidiano escolar e das proposições teóricas que fundamentam e orientam o saber e o fazer docente, propiciará a sustentação necessária à construção de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem do aluno e com promoção de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino.**

O caminho proposto – que, se eminentemente tortuoso, era também reconhecidamente instigante – se constituiu na construção de um PROJETO DE AVALIAÇÃO, a ser elaborado, analisado, viabilizado e re-constituído continuamente pelos professores que atuam no Ciclo Básico/Primeiro Ciclo, do Colégio José de Anchieta, em Londrina – Paraná.

Por meio de um processo de PESQUISA-AÇÃO, a intervenção pretendia gerar as bases necessárias para a construção de uma prática avaliativa e,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

também, a proposição de formas de ação/intervenção pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino.

A consecução de tal tarefa – a construção de uma nova concepção e prática de avaliação – pressupunha o desvelamento, pelo docente, dos determinantes que condicionam sua ação e das conseqüências que dela emanam para que, então, conscientes de sua força, sabedores das muitas possibilidades que sua ação produz – quando orientada e fortalecida pelo suporte teórico e pelo desvelamento de seus determinantes – na constituição do eu daqueles que, sob SUA ORIENTAÇÃO, aprendem a ver, compreender e agir num mundo estruturado e, ao mesmo tempo, em transformação, os professores tenham a ousadia de livrarem-se das amarras que os mantêm aprisionados em um constante reproduzir de fazeres.

> *Um treinador consegue manter um elefante aprisionado porque usa um truque muito simples: quando o animal é ainda criança, ele amarra uma de suas patas num tronco muito forte.*
>
> *Por mais que tente, o elefantinho não consegue soltar-se. Aos poucos, vai se acostumando com a idéia de que o tronco é mais poderoso que ele.*
>
> *Quando adulto, e dono de uma força descomunal, basta colocar uma corda no pé do elefante e amarrá-la num graveto que ele nem tenta libertar-se – porque se lembra que já tentou muitas vezes, e não conseguiu.*
>
> *Assim como o elefante, nossos pés estão amarrados em algo frágil,... e não ousamos fazer nada. Sem saber que basta um simples gesto de coragem para descobrir toda nossa liberdade* (Coelho, 1996, p. 68).

Para a consecução da tarefa assumida, alteração da prática avaliativa no interior da sala de aula (ação de ordem prática, no contexto da

unesp

pesquisa-ação), tendo por caminho a construção coletiva de um PROJETO DE AVALIAÇÃO (ação de solução, delineada no contexto da pesquisa-ação) e tendo por fundamento os saberes a serem apropriados e transformados (ação de conhecimento, no contexto da pesquisa-ação), pretendeu-se, prioritariamente, o (re)construir e (re)encaminhar do fazer docente na superação dos problemas e, ainda, promover as transformações necessárias à viabilização de processo que, considerando os progressos e dificuldades do aluno, fundamentasse reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Inicialmente, para tanto, analisamos o espaço onde se desenvolveu a pesquisa, considerando a trajetória de implantação e implementação do Ciclo Básico, apresentando as circunstâncias determinantes para sua proposição e os fundamentos que lhe dão sustentação.

No segundo capítulo, considerando a importância de compreender as implicações teóricas subjacentes e determinantes da prática existente e da prática desejada, desenvolve-se estudo sobre a constituição da práxis pedagógica, na perspectiva da relação teoria – prática a ser (re)construída pelo professor na (re)construção de sua ação avaliativa.

No terceiro capítulo, relata-se os caminhos percorridos na realização da pesquisa, apresentando a abordagem selecionada, os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados e, ainda, algumas peculiaridades do universo estudado.

No quarto capítulo, descrevemos a construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO na perspectiva da relação teoria – prática. As dificuldades enfrentadas, assim como as conquistas efetivadas são enunciadas sob a óptica dos envolvidos. As vezes o prazer e a frustração se misturaram, mas a determinação e a persistência de todos geraram os proventos que apenas se enunciam.

No quinto capítulo, procede-se a uma análise das transformações da prática pedagógica, considerando as implicações – no plano do saber e no plano do fazer – decorrentes do processo de construção e do PROJETO DE AVALIAÇÃO. Este é um caminho sem final, onde os horizontes se entrecruzam e se abrem a cada novo olhar, a cada nova reflexão, a cada nova ação.

Finalmente, consideramos os resultados alcançados, mesmo que apenas enunciados e, ainda, provisórios, porque na construção do conhecimento o produto se altera no prosseguir do processo.

unesp

A SEMENTE E O SOLO: DEFININDO FUNDAMENTOS

A construção coletiva de um PROJETO DE AVALIAÇÃO, no interior de uma escola pública – Colégio Estadual José de Anchieta – pressupõe o entrever dos muitos elementos impostos por um contexto mais amplo – o espaço social e político – e, ainda, a compreensão dos determinantes de um contexto mais próximo – o espaço de ação do professor no interior da sala de aula.

Cada ação acontece em um tempo, em um lugar, sob determinadas condições e consoante os atores que dela participam. Com a construção de um projeto não é diferente. Faz-se prioritário reconhecer o cenário que determinou seu surgimento – um quadro de exclusão a limitar as possibilidades de constituição e exercício da cidadania pela consecução de práticas educacionais inócuas. Faz-se essencial vislumbrar o seu *locus* de viabilização – a rede de ensino estadual, onde a socialização do conhecimento parece se concretizar como um privilégio de poucos, quando deveria constituir um direito inalienável de todos. Faz-se forçoso reconhecer as condições, determinadas pelo passado, a serem superadas no futuro – a desvalorização dos saberes e experiências individuais num

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

amplo ignorar de que estes constituem os pontos de partida e de chegada para a (re)construção do conhecimento; a desarticulação entre o fazer e o saber, impedimento fundamental à constituição de uma concepção voltada para uma ação conseqüente; a desvinculação entre a avaliação e os processos de ensino e aprendizagem, equívoco fatal na consecução das metas prioritárias do processo educacional. Finalmente, torna-se indispensável contemplar os atores – educadores e educandos que, na medida em que ignoram ou reconhecem os muitos determinantes que os condicionam (e, então, não importa que as amarras sejam fortes ou frágeis), preservam ou transformam a realidade pela força de sua ação. Mas, estes elementos não se apresentam isoladamente, eles se entrecruzam em um espaço diferenciado que abriga uma concepção de educação, de homem e de mundo, que revela valores que orientam a forma de organização social e de produção.

A construção coletiva, solidária e consensual do PROJETO DE AVALIAÇÃO fez com que cada um e todos, desvendassem, no limite de suas possibilidades, os segredos de cada uma dessas veredas que atravessam o cenário.

1 A SEMENTE LANÇADA NO SOLO

1.1 O Ciclo Básico – sonho e semente

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em 14 de março de 1988, pelo Decreto nº 2545, marca o início de uma caminhada em direção à

reorganização da escola pública paranaense face a ... *necessidade de reversão do insucesso escolar nas séries iniciais do Primeiro Grau, que resulta em evasão e repetência* (Paraná, 1988a).

A proposta da Secretaria de Estado da Educação de ampliação do tempo de alfabetização para dois anos, pretendia criar condições, tanto na programação curricular quanto na organização da escola, que permitissem a permanência de um número maior de alunos por um maior período de tempo no espaço escolar e que garantissem o progresso sistemático dos estudantes no domínio do saber sistematizado, sem as limitações que acabam por desrespeitar os ganhos de aprendizagem já efetivados por eles (Paraná, 1988b).

Assim, no suceder das fases que integram o Ciclo – inicialmente de dois anos, atualmente de quatro anos – não há ocorrência de reprovações (Paraná, 1988b), não ficando as matrículas ... *condicionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos* (Paraná, 1993d, art. 8º) e, ainda, ... *não existindo nenhum respaldo legal para retenção dos alunos por aproveitamento* (Paraná, 1998b, p. 1). O único critério legítimo para a retenção do aluno é a não comprovação dos 75% de freqüência necessários, considerando o turno regular e o contraturno[1] (Paraná, 1998b, p. 2). Assim, atendendo ao percentual mínimo de

---

[1] Contraturno é a terminologia utilizada para designar os estudos complementares, de no mínimo duas horas diárias, a que os alunos com defasagens quanto ao rendimento escolar têm direito e obrigação de freqüentar.
As turmas de contraturno são compostas por, no máximo, doze alunos, sendo que cada duas turmas regulares têm direito a dez horas de contraturno, por semana.
As turmas regulares, é importante destacar, precisam atender no mínimo trinta alunos – a média no Colégio Estadual José de Anchieta é de 35 alunos por turma, o que perfaz um total de setenta alunos para dez horas de contraturno. Apesar de não serem todos que necessitam de atendimento, o tempo é pouco para a demanda existente.
Ainda, é importante destacar que, apesar das promessas políticas, sempre há atrasos na designação dos professores que atenderão ao contraturno, de forma que apenas três ou quatro meses depois de iniciado o ano letivo (meados de abril ou início de maio) ele passa a ser ofertado. Então, muitos dos problemas de aprendizagem cresceram e se multiplicaram.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

presença obrigatória *... o aluno estará automaticamente aprovado, independentemente do seu aproveitamento* (Paraná, 1998b, p. 2).

Apesar da certeza de que as sucessivas e desestimulantes retenções do aluno têm-se constituído em *... aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir* (Oliveira, 1998, p. 8), o reverso pode redundar no mesmo: garantir a aprovação/promoção sem assegurar a implementação de *... um conjunto de medidas pedagógicas – estudos suplementares já durante as férias de verão e recuperação paralela pelo tempo que se fizer necessário, dentro do projeto pedagógico da escola – que garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola escolheu trabalhar* (Oliveira, 1998, p. 9), pode determinar, igualmente, *... a exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir* (Oliveira, 1998, p. 8).

Portanto, a escola e os setores da administração pública responsáveis pela implementação da proposta necessitam envidar todos os esforços para que o aluno aproprie-se, de forma significativa e crítica, dos saberes fundamentais ao pleno exercício da cidadania.

Quando a aprovação processa-se *... sem critério, sem um diagnóstico pedagógico, sem um sério plano de trabalho a ser vencido nos anos posteriores*, caracteriza-se como *... mera promoção automática* (Oliveira, 1998, p. 9). No Paraná esta é a realidade que se consubstancia pois, segundo determina a legislação vigente, a única exigência administrativa e pedagógica no acompanhamento do educando na sucessão de fases que integram o Ciclo é, apenas e tão somente, a elaboração de *... um parecer descritivo dos conteúdos apropriados pelo aluno em cada área do conhecimento* (Paraná, 1998b, p. 1).

No Paraná, a implantação do Ciclo Básico *... configura-se como uma intervenção política que tinha por objetivo prolongar o tempo da criança no*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

processo de alfabetização sem sofrer, pela repetência e evasão escolar, as conseqüências do fato de ser filha da classe trabalhadora (Paraná, 1993e, p. 20) e, principalmente, configura-se como uma intervenção política que tinha por objetivo, verdadeiramente, ATENDER UMA DEMANDA EMERGENTE POR MATRÍCULAS nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que *... apesar da expansão das matrículas iniciais do Primeiro Grau, ..., na primeira série, houve um congestionamento provocado pelos altos índices de evasão e repetência* (Paraná, 1993f, p. 18-9). E, é importante destacar, uma administração pública PREOCUPADA com a democratização do ensino não poderia conviver com altos índices de repetência e evasão escolar e, portanto, nada melhor que determinar, por DECRETO, a promoção automática, principalmente em um ano de eleição – o que repercutiria melhor, em plena campanha política, que o zerar dos índices de repetência e evasão enquanto indicador da excelência das políticas educacionais implementadas?

Entretanto, não basta promover automaticamente o aluno por entre as fases que integram o Ciclo, é necessário muito mais se o compromisso repousar na promoção das condições necessárias à apropriação, pelo educando, das *... aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos* (Oliveira, 1998, p. 9).

Se a reprovação é um mal a ser extirpado da realidade educacional, a demagogia política, que se vale da credibilidade da população e da inacessibilidade às informações precisa, igualmente, ser eliminada ou, no mínimo, desmascarada, de maneira que professores e comunidade educativa, conscientes de sua força e das suas possibilidades de ação e intervenção, revertam o jogo do faz de conta, transformando em realidade, no interior de cada sala de aula, as promessas sistematicamente inviabilizadas e descumpridas pelo setor político.

A consecução de uma *... avaliação da aprendizagem*

unesp

comprometida com o progresso e desenvolvimento da aprendizagem (Oliveira, 1998, p. 7) constitui a possibilidade de superação da perspectiva imposta no campo político, pela viabilização de progressão continuada do educando na apropriação significativa e crítica do saber sistematizado.

Considerações à parte, com a implantação do Ciclo Básico, a primeira e a segunda séries do Ensino Fundamental passaram a constituir um único período, garantindo aos alunos os dois primeiros anos de escolarização básica, sem qualquer interrupção – reprovação – no curso de sua aprendizagem. Definiam-se, assim, as novas diretrizes que permitiriam a reorganização do Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo – pela extensão do tempo de alfabetização e pela proposição de ação educativa voltada para as necessidades de aprendizagem da clientela escolar e preocupada em *... diminuir a distância entre o desempenho dos alunos nas diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade* (Paraná, 1988d, item 2.2).

O Ciclo Básico tinha, inicialmente, sua adoção definida por opção a ser feita pelas escolas. Para aquelas que se decidissem pela nova proposta educacional algumas vantagens eram oferecidas: redução do número de alunos para 30 (trinta) por turma, obtenção de recursos materiais (acervo bibliográfico, equipamentos diversos) e humanos (professor auxiliar ou co-regente, professor para atuar no contraturno), proposição de estudos complementares (contraturno) para os alunos que apresentassem defasagens quanto ao rendimento escolar e assistência permanente das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação.

Em 1988, foram atendidos pelo Ciclo Básico aproximadamente 30% dos alunos ingressantes na série inicial do Ensino Fundamental. Em 1989, o atendimento atingiu 65% das matrículas na primeira fase do Ciclo Básico e que se somavam aos que já se encontravam, então, na segunda fase. Em 1990, decretada

unesp

a universalização do Ciclo Básico, a totalidade das matrículas efetivadas nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental passaram a integrar a nova proposta educacional (Paraná, 1991c).

O crescimento quantitativo dos envolvidos e a imensa abrangência numérica resultante da universalização do Ciclo Básico eram, então, fatos incontestes. Mas, faz-se necessário destacar que DECRETAR a vigência de uma proposta educacional não garante sua consecução no interior da sala de aula, não assegura sua efetivação por meio da prática exercida pelo professor.

A distância entre a elaboração teórica (proposta educacional) e a realidade prática (concretização pedagógica) se evidenciou na progressão crescente do número de reprovações registradas ano a ano no final da segunda fase do Ciclo Básico[2]. Assim, durante o ano de 1993, a inquietação com os índices de reprovação – em torno de 23% – e a certeza de que a avaliação escolar se constituía, ainda, em um dos entraves à efetivação das metas delineadas, a Secretaria de Estado da Educação determinou a continuidade do processo de reestruturação do Ensino Fundamental paranaense pela ampliação paulatina do Ciclo Básico até a quarta série, a partir de 1994.

Inicialmente prevista para ocorrer em escolas que comprovassem ter as condições exigidas, a implementação do Ciclo Básico de quatro anos requeria (Paraná, 1993a, b, d, 1995):

- ✓ apresentação e aprovação de Projeto Pedagógico;
- ✓ situação favorável à oferta de estudos complementares, em

---

2 É importante destacar que de 1990, ano da universalização, à 1992, os índices de reprovação registrados pela Secretaria de Estado da Educação foram progressivamente crescentes: 21,63%, 22,99% e 23,26%.

unesp

✓ horário diferente do regular (contraturno), de no mínimo duas horas diárias;

✓ existência de acervo bibliográfico adequado à consulta de alunos e professores;

✓ realização e apresentação ao Núcleo Regional de Ensino de avaliações do Ciclo Básico de dois anos;

✓ proposição de projetos especiais, segundo metodologias indicadas, para atendimento de alunos com acentuada defasagem de aprendizagem;

✓ compromisso com a retomada e (re)análise dos conceitos fundamentais contidos na proposta educacional do Ciclo Básico;

✓ envolvimento dos pais ou responsáveis na gestão das questões escolares;

✓ realização de estudos em grupo, ao nível escolar, quinzenalmente.

A enormidade do desafio, face a complexidade da sociedade e da escola, dos entraves burocráticos, da ausência das condições necessárias à viabilização da proposta, do despreparo teórico, das resistências naturais suscitadas pelo medo do desconhecido, da insegurança compreensível diante do novo, entretanto, determinou que a universalização da ampliação do Ciclo Básico fosse sendo postergada e somente sobreviesse em 1998 (Paraná, 1998a). Fazia-se necessário um melhor preparo do solo que receberia a semente.

A concretização da proposta educacional exigia a viabilização de algumas condições indispensáveis, que envolviam aspectos conceituais e práticos (Paraná, 1994):

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

✓ domínio de uma nova concepção de homem, sociedade e educação;

✓ assenhoreamento das teorias que explicam o processo de construção do conhecimento;

✓ compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da unidade teoria – prática, priorizando a construção significativa do conhecimento pelo aluno;

✓ elaboração coletiva de proposta pedagógica para a escola, pela compreensão maior das finalidades da prática educativa e pelo resgate, pelo professor, da capacidade de conceber a ação a ser executada;

✓ desenvolvimento de programas compromissados com o aprimoramento do profissional de ensino na perspectiva da construção do conhecimento no confronto constante entre o seu saber – fazer e o referencial teórico propugnado;

✓ (re)construção – (re)organização do espaço escolar, de forma a melhor possibilitar a elaboração e apropriação do saber enquanto algo vivo e em permanente transformação;

✓ definição de novos procedimentos metodológicos – enquanto alternativas de superação e transformação –, tendo a prática avaliativa como referência, pela constante análise de seus resultados;

✓ dotação de recursos humanos, financeiros, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento da proposta educacional – Ciclo Básico – e da proposta pedagógica – Projeto Político Pedagógico

unesp

elaborado pela escola; e

✓ valorização (econômica, social, cultural) da função exercida pelos educadores na construção da escola almejada.

A quase totalidade das condições não foi, ainda, viabilizada.

Na verdade, os entraves à consecução da proposta estendem-se e multiplicam-se por meandros políticos, econômicos, sociais, organizacionais, culturais...

A não realização de concursos públicos para completar o quadro docente dificultava a manutenção de um quadro funcional estável trabalhando nos estabelecimentos de ensino[3], gerando, no passado e no presente – ainda – óbices para a formulação coletiva e execução compromissada do Projeto Político Pedagógico pelo grupo de professores de cada escola, pois as mudanças efetivadas no *staff* no início de cada novo ano letivo impediam – e impedem – a consolidação da proposta pedagógica.

A demora e inadequação dos programas de educação continuada determinou que estes pouco contribuíssem para a efetivação de mudanças na prática pedagógica, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem e às repercussões que esta deveria fecundar na ação docente e nas formas de organização do processo de ensino. Centrados na apresentação dos fundamentos teóricos da proposta educacional, ignoraram o processo de construção do conhecimento e perpetuaram a perspectiva reprodutivista do conhecimento e dosistema (Paraná, 1994). Na ausência de compreensão dos fundamentos

---

3 A grande maioria, em torno de 80%, dos professores que atuam na rede de ensino estadual não são efetivos, revelando que não vem sendo implementada, por parte do governo estadual, uma política de recursos humanos.

unesp

políticos, sociais e psicológicos da nova proposta, acentuou-se a dicotomia teoria – prática presente na consecução dos processos de ensino e de aprendizagem, o que dificultou (re)situar a avaliação da aprendizagem enquanto indicador diagnóstico das aprendizagens efetivadas pelo educando.

Ainda, são escassos os momentos de reflexão coletiva no contexto escolar. Afora o tempo de duas horas quinzenais, restam aos professores os momentos de intervalo para a troca de idéias e experiências. É pouco!... Mas, a proposta educacional se respalda na construção de conhecimentos que se processa na interação com o outro, com a realidade e com o objeto de conhecimento. O congregar de sonhos, de conhecimentos, de ações e o intercambiar de informações, de experiências, de realizações, faz-se fundamental para o abandono de concepções e posturas fundamentadas no senso comum e, também, para a construção de concepções e posturas claramente situadas, voltadas para a edificação de uma proposta educacional comprometida com o pleno exercício da cidadania.

A carência de informações sobre as formas e procedimentos para efetivação de uma avaliação *... permanente, descritiva, diagnóstica e cumulativa* (Paraná, 1988d, 1993d, 1998a, 1999), gerou incertezas e inconcretudes quanto às possibilidades de ação em sala de aula. E, então, pouco vem se efetivando no sentido de garantir ao aluno a superação das dificuldades de aprendizagem pela promoção de situações que suscitassem a elaboração e reelaboração do saber.

Mas... são onze anos!

Talvez a explicação resida no fato de que a implantação de uma nova proposta educacional não é algo fácil, especialmente quando os princípios que dispõe diferem, em muito, daqueles incorporados e exercidos por todos aqueles que participam da ação educativa.

unesp

E as mudanças enunciadas foram numerosas, amplas e profundas. A nova proposta educacional, pretendendo promover condições objetivas para a condução do processo pedagógico, apresentou novos pressupostos e fundamentos, ensejando uma revisão de princípios, valores e crenças que orientavam – e orientam – o saber e o fazer de todos os partícipes da ação educativa.

A ampliação do tempo destinado à alfabetização, de forma a considerar os determinantes histórico-sociais dos alunos que freqüentam a escola pública (Paraná, 1988a, 1993a, 1998a), envolveu a redefinição da avaliação que, fundamentando-se em novos pressupostos, passou a tomar como referência a própria criança em sua totalidade e o processo vivido coletivamente em sala de aula.

O reconhecimento de que o sujeito constrói o conhecimento em interação com a vida social da qual é parte e que cada situação experienciada propicia e fundamenta novas aprendizagens, fez com que a avaliação, até então voltada à função classificatória – aprovação/reprovação baseada no mérito – assumisse uma dimensão educativa – indicador diagnóstico dos progressos apresentados pelo aluno (Paraná, 1990).

Ainda, a adoção de uma nova fundamentação teórica relativamente à questão do processo de aquisição do conhecimento, determinou a necessidade de estabelecimento de uma nova dinâmica no interior da sala de aula, pela proposição de um fazer pedagógico consciente, competente e compromissado, a exigir a inserção da prática pedagógica na prática social global, pelo reconhecimento de que a complexidade dessa determina uma grande variedade de possibilidades de ação, de intervenção e, também, de transformações no contexto social (UFPr., 1991).

unesp

Mas, ... talvez a explicação abarque outros aspectos.

Talvez um dos entraves consista na demora, por parte dos órgãos administrativos, na viabilização de medidas legais e de orientações pedagógicas; ou resida na desconsideração das características inerentes à estrutura organizacional da rede pública; ou, ainda, derive da ausência de uma política de recursos humanos, determinante na prevalência de quadros funcionais em constante rotatividade.

Talvez, a preocupação maior não haja, de fato, incidido na promoção de uma educação compromissada com a apropriação crítica e significativa de conhecimentos, hábitos e atitudes – mas no interesse em atender uma demanda emergente por matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Paraná, 1993f) – fator determinante das restrições vigentes na dotação de recursos humanos, financeiros e materiais indispensáveis à viabilização da proposta educacional.

Não há como precisar – apesar de ser possível inferir – se as falhas resultam de ingenuidade e despreparo quanto às formas de enfrentamento dos problemas postos pela realidade ou se decorrem de ação intencional voltada para a obstrução, na prática, das promessas difundidas no plano político de garantir um processo de escolarização que asseverasse a apropriação crítica e significativa do saber.

...

Resta, ainda, conhecer e preparar o solo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

1.2 A Proposta Pedagógica – singularidades do solo

Em 1994, o Colégio Estadual José de Anchieta atendeu as exigências normatizadas pela Secretaria de Estado da Educação e estendeu o Ciclo Básico para quatro anos (Paraná, 1993a, b,c).

Abraçar a nova proposta exigiu, de todos os envolvidos com a ação educativa na escola: o (re)significar dos conceitos de homem, de sociedade e de educação, para, clarificando os fundamentos que orientavam a prática pedagógica, edificar a concepção necessária para um fazer conseqüente, porque teoricamente fundamentado; o renovar do compromisso político pedagógico de desenvolver exercício empenhado na apropriação crítica da realidade, pela proposição de relações construtivas de interação do aluno com o outro, com o ambiente e com o objeto de conhecimento; o compreender dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da unidade teoria – prática, a concretizar-se na sala de aula pela promoção de construção significativa do conhecimento; o elaborar de novos procedimentos metodológicos, tendo a prática avaliativa como referência para a (re)orientação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ingressar no Ciclo Básico de quatro anos significou mais. O Colégio Estadual José de Anchieta, corporificado por administradores, equipe de ensino, professores, comunidade (representada por pais e alunos), delimitou seu destino nos limites e horizontes esboçados pelo projeto educacional. Até porque

> *A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e*

unesp

> *educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos* (Severino, 1998, p. 81).

Cumpria formular uma proposta pedagógica que, construída no coletivo, fosse assumida por todos em seu conteúdo e viabilização. Iniciava-se, ou pelo menos tentava-se iniciar, a superação da cisão existente entre os planos teórico e prático pela (re)significação do projeto pedagógico, pelo (re)situar do planejamento na vida e na dinâmica escolar através de seus atores. Era a busca da articulação possível e necessária de programas de ação, a serem delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, de uma intencionalidade, *... que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata etc.* (Severino, 1998, p.81).

Todavia, superar a dimensão meramente técnico-burocrática impingida ao planejamento no contexto educacional não se afigura uma tarefa fácil. Geralmente, o planejamento é elaborado – quando não simplesmente copiado – no início do ano letivo, entregue às autoridades competentes e ... esquecido em pastas e gavetas. Arquivado. Mas, ele deve e necessita ganhar vida na ação CONCEBIDA e EXECUTADA pelo professor e pela escola enquanto comunidade educativa. Cumpre que os envolvidos – todos, indistintamente – diretamente, ou representados por seus pares, determinem seus destinos, criem seus caminhos, delineiem seus horizontes, observando os limites e as possibilidades traçados pelo projeto educacional, pelo projeto de sociedade, pelo projeto de homem a ser formado para nela transitar de forma consciente.

unesp

Entretanto, não basta conceber. É fundamental transformar concepção em ação.

Superar a dicotomia entre a elaboração teórica e o exercício da prática constituía uma necessidade a ser superada pela delimitação coletiva das metas comuns, pelo esboçar conjunto dos sonhos a serem edificados – do Projeto Político Pedagógico elaborado para o Projeto Político Pedagógico concretizado.

O Colégio Estadual José de Anchieta tinha uma tarefa a cumprir: explicitar uma proposta pedagógica – seu Projeto Político Pedagógico – que traduzisse para a realidade escolar a proposta educacional elaborada pela Secretaria de Estado da Educação – Ciclo Básico e Currículo Básico.

Antes de constituir uma construção teórica, o Projeto Político Pedagógico da escola deveria ser fruto de um posicionamento claro sobre os múltiplos determinantes que condicionam o homem, a escola, a sociedade e as formas de produção. Posicionamento a tornar-se real pela ação docente no interior da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José de Anchieta, elaborado inicialmente em 1995, para viger a partir de 1996, foi fruto de discussão coletiva que, voltando-se para o existente – diagnóstico das reais condições da escola e das expectativas em relação aos seus compromissos com a formação do educando – desencadeou a elaboração das metas e ações a serem desenvolvidas nos anos subseqüentes.

Mas, definir metas para a formação do homem pressupunha compreender a missão da escola na transformação ou perpetuação de um modelo de homem e de sociedade. A opção exigia compreender e ter presentes as determinações sociais da educação, pois *... é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente...*, e, ainda, que *...a educação é, sim,*

determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante (Londrina, 1995, p. 1), de maneira que é possível desenvolver processo educativo que contribua para o processo de transformação mais ampla pela formação para o pleno exercício da cidadania, para a *... plena fruição dos bens naturais, sociais e culturais produzidos pelo homem* (Londrina, 1995, p. 2).

Desvelar os fundamentos da prática escolar, considerando que ela se processa segundo uma teoria que a sustenta, suscitou delinear a compreensão do papel da educação escolar e, conseqüentemente, estabelecer a tarefa primordial da escola: *promover a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, bem como, à fruição e pleno exercício desse saber* (Londrina, 1995, p. 2). Assim, à escola compete desenvolver um trabalho de mediação que permita:

> *... a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização, ..., favorecendo a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar* (Londrina, 1995, p. 3).

Delimitar um novo perfil de homem a ser formado orientou para o tracejar de metas e de alternativas de viabilização, no intuito de garantir a articulação indispensável entre a intenção e a ação, entre o saber e o fazer, construindo, coletivamente, a concepção necessária para uma ação conseqüente.

A tarefa se apresentava grandiosa em um contexto onde a reprovação era a forma privilegiada de controlar o processo e o produto da

aprendizagem; num espaço em que o conhecimento existe e o homem deve vergar-se a ele, reproduzindo-o; numa atmosfera na qual ensinar consistia transmitir verdades estabelecidas e imutáveis e aprender nada mais era que a assimilação passiva das verdades ensinadas.

O compromisso com a *... construção do saber pelo educando na interação com o outro, com o objeto do conhecimento e com o ambiente* (Londrina, 1995, p. 3), gerou o compromisso com a redefinição do conjunto de conteúdos a ser aprendido, pelo reconhecimento de que estes – os conteúdos – são sempre escolhas técnicas, e também políticas, a serem realizadas em um universo mais amplo – o conhecimento historicamente construído pelo homem na interação com outros homens e na transformação da realidade. Os partícipes do ato educativo fundamentavam-se na certeza de que *... sem discutir a visão de mundo, a construção do conhecimento perde seu sentido* (Londrina, 1995, p. 2).

> *O conhecimento transmitido na escola não deve ser apresentado como pressupondo a negação da experiência de vida dos alunos, como exigindo a eliminação de seus 'conhecimentos' informais, mas como dando-lhes condições de vir a compreender esta sua realidade, situando-a dentro de um contexto novo e mais amplo* (Marcondes, 1997, p. 41).

Mas, os programas de formação de professores não têm, de modo geral, suscitado condições para que estes percebam e reconheçam o *... conhecimento como algo problematizável, como um fenômeno historicamente condicionado e socialmente construído* (Marcondes, 1997, p. 40).

Do plano da concepção para o plano da ação, processa-se a mediação pelo professor que, muitas vezes, encontra dificuldade em desenvolver o

unesp

ensino com base em reflexão sobre a prática social – contexto e experiências – do educando. A transição entre a transmissão de informações soltas, desconexas, fragmentadas para a utilização de conceitos na produção de novas significações sobre fatos e dados emergentes da realidade não é um processo fácil, especialmente quando o professor não pôde, no decorrer de sua história de vida e de formação, compreender a realidade enquanto algo dinâmico, quando não pôde desenvolver a habilidade e a atitude de questionar e analisar a realidade para desvendá-la e talvez transformá-la, quando não pôde estabelecer uma relação interpretativa enquanto sujeito conhecedor com o objeto do conhecimento, ... quando foi vítima do processo que perpetua.

Perfilhar o conhecimento como produto da ação do homem no decorrer do tempo exigia que as formas de transmissão até então privilegiadas fossem substituídas por processos que permitissem ao educando a construção e reconstrução do saber. Assim, fazia-se necessário que a sala de aula fosse compreendida

> *... como lugar de encontros para o estabelecimento de relações educativas, onde a fragmentação imposta pelas disciplinas seja superada e a ação educativa volte-se para a integração entre as informações propostas e para a troca de experiência entre os diferentes sujeitos que interagem no espaço escolar* (Londrina, 1995, p. 5).

Alterar o modo de pensar.

Mudar a maneira de fazer.

Ao professor, até então, competia ensinar o conteúdo de cada uma das disciplinas, transmitindo as informações de maneira organizada. Mas,... o

unesp

paradoxo se instalava...

No contexto do novo cenário que se delineava, cumpria ao professor desenvolver práticas interdisciplinares e transdisciplinares, fundamentando-se nas experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos para a escola, em um ambiente favorável às discussões e à contradição, em um espaço favorável à compreensão e à apropriação da lógica de estruturação do conhecimento, em um *locus* favorável à construção e reconstrução do saber, por permitir ao educando *... agir, interagir e participar de múltiplas situações de aprendizagem, na solução de problemas e na realização de tarefas significativas* (Londrina, 1995, p. 5).

A sala de aula transforma-se em um *... ambiente onde a interação é a forma privilegiada a estimular a aprendizagem...* (Londrina, 1995, p. 5), onde a troca de idéias e a confrontação de hipóteses são os procedimentos privilegiados na modificação e enriquecimento progressivo dos processos de cognição.

Assim, transpondo as práticas ritualistas e mecanicista, a mera transmissão de informações, o simples treinamento de novas habilidades, o singelo cumprimento de uma seqüência de atividades – sem maiores reflexões –, o professor precisa favorecer o pleno desenvolvimento do educando pela implementação de ação mediadora a orientar o processo pedagógico no sentido de propiciar a conquista de níveis de atividade mental ainda não dominados sem auxílio, pela proposição de alternativas que possibilitem a delimitação de caminhos através dos quais o desenvolvimento possa seguir seu curso até as funções mentais mais elaboradas (Paraná, 1990).

A prática pedagógica, portanto, reconhecendo o curso interno do desenvolvimento, deve favorecer a superação dos limites impostos pelo desenvolvimento já efetivado, encaminhando para o desenvolvimento potencial, ao

unesp

... intervir quando o aluno necessita de assistência para a solução de problemas que não consegue resolver independentemente (Londrina, 1995, p. 7).

A *zona de desenvolvimento proximal* evidencia e valoriza o emergencial, o potencial, as capacidades apenas manifestas e passíveis de consolidação, efetivação e autonomia pela mediação de outrem – no contexto escolar, representado pelo professor ou por seus pares. Internalizada, a nova aprendizagem passa a refletir o desenvolvimento atingido, a ampliação do conhecimento do indivíduo em relação a um dado momento precedente àquele que se afigura na atualidade (Vygotsky, 1988).

A sala de aula, conseqüentemente, precisa constituir-se em espaço fecundo para a *... promoção de situações dialógicas ...* (Londrina, 1995, p. 8) que fomentem a confrontação de diferentes saberes e a criação de novos espaços interpessoais e inter-mentais (Vygotsky, 1988).

Mas, se as palavras traduzem intenções relevantes e sinceras, sua concretização submete-se às ações que as manifestam. E estas, infelizmente, nem sempre apresentam qualquer conexão com aquelas.

O lento e persistente desqualificar da prática pedagógica – muitas foram as proibições impostas à ação docente, mas pouquíssimo foi favorecido no sentido de promover-se uma construção coletiva em direção a um novo fazer, teoricamente fundamentado, política e socialmente posicionado –, a permanente cisão entre teoria e prática presente na formação e atuação dos profissionais da educação, a dificuldade em reconhecer que a quantidade de informações retidas não traduz a qualidade da aprendizagem efetivada, a ausência de uma fundamentação teórica consistente a alicerçar a compreensão dos processos cognitivos vivenciados pelo educando no decorrer do processo de aprendizagem e a respaldar as alterações necessárias ao (re)encaminhamento do processo de

unesp

ensino, são algumas das explicações ou justificativas, quem sabe ..., para a persistência de um ensino centrado na repetição e de uma aprendizagem compreendida como memorização.

Consubstancia-se, na prática docente exercida no interior de cada sala de aula, a distância entre o sonho e a realidade. Evidencia-se a força das amarras que, atadas no passado, estão, ainda,... a dificultar o avançar na caminhada.

O professor deve favorecer a construção do conhecimento pelo educando ratificando as hipóteses corretas por ele apresentadas ou, ainda, gerando a necessidade de modificar e reconstruir o aprendido a partir da compreensão do próprio erro, pela percepção de seu significado e pela identificação de suas causas.

Alterações qualitativas no processo educativo imprescindem e envolvem mudanças conceptuais sobre o processo de avaliação *... pela definição do significado primordial de sua prática na ação educativa* (Hoffmann, 1993a, p. 11). Efetivamente, os processos de ensino e de aprendizagem são organizados em função da forma como se concebe o problema geral da aquisição de conhecimentos, devendo a avaliação constituir procedimento a indicar alternativas de ação que visem facilitar a construção do saber e a superação dos problemas de aprendizagem.

Portanto, é prioritário que na ação pedagógica, *... o professor faça uma avaliação e interpretação continuada do trabalho escolar, tornando os erros dos alunos fontes inesgotáveis de informações para o seu planejamento cotidiano* (Londrina, 1995, p. 7).

Inserida no processo pedagógico, a *... avaliação deve constituir mecanismo diagnóstico a ser empreendido na análise das aprendizagens efetivadas*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

..., assegurando, no desenrolar de suas conseqüências, avanços e melhorias no processo de construção do conhecimento, por possibilitar a ... *transmissão, reelaboração, assimilação e transformação do saber* (Londrina, 1995, p. 7).

Todavia, a avaliação é, ainda, amplamente utilizada para medir a capacidade do aluno em reter informações. Mas, se a avaliação é mais um momento dos processos de ensino e de aprendizagem, ela deve garantir o acesso ao saber elaborado – sua compreensão e utilização na solução de questões impostas pelo cotidiano.

Sonho e realidade, ... mais uma vez distanciados pelas incongruências da prática.

A avaliação da aprendizagem escolar, aspecto fundamental a alicerçar e orientar a proposta educacional e tarefa essencial no acompanhamento do processo escolar, adquire maior relevância e significação no contexto de um *continuum* curricular único, que deve agregar em um período mínimo de quatro anos TODAS as condições materiais e metodológicas pelas quais assevere a constituição de uma base sólida de conhecimentos, sob pena de ter suas metas comprometidas e os resultados almejados mais distantes a cada dia.

Destarte, asseverar a promoção automática do educando no interior das várias fases do ciclo, sem a ocorrência de interrupções ou retrocessos, não assegura a apropriação do saber e, igualmente, não garante o desenvolvimento de práticas avaliativas compromissadas com a reflexão constante acerca do processo de apropriação do saber vivenciado pelo aluno.

Questão nodal, a avaliação da aprendizagem escolar deve, no contexto da nova proposta retomar seu verdadeiro sentido – indicador elucidativo da lógica que direciona o pensamento do educando e dos aspectos articuladores de sua cognição.

unesp

O cerne da reestruturação educacional fundamenta-se, assim, na (re)assunção da avaliação da aprendizagem em seu sentido diagnóstico, progressivo, permanente... e, portanto, *... com maior capacidade de indicar em quais aspectos o ensino terá que ser aperfeiçoado, para que os pontos mais problemáticos da aprendizagem de cada aluno, sejam adequadamente tratados pelo professor* (Paraná, 1993c, p. 2).

Talvez essa fosse a primeira amarra ... e, portanto, esse era o ponto por onde iniciar...

Avaliação... princípio, meio e fim.

2 POR ONDE COMEÇAR...

A avaliação da aprendizagem passou a ter um valor inconteste no interior da nova proposta educacional de reorganização do Ensino Fundamental, pois, uma escola realmente democrática tem por compromissos não apenas assegurar o acesso e a permanência do educando, mas, prioritariamente, garantir a apropriação crítica e significativa do conhecimento sistematizado.

O melhor percurso a ser assumido individual e coletivamente pelos professores na consecução dessa meta é o exercício da avaliação da aprendizagem enquanto procedimento voltado para a compreensão do processo de construção do conhecimento pelo aluno e para a promoção de alternativas pedagógicas destinadas ao aprimoramento da ação docente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

O que tornava necessário reconhecer que o processo de aprendizagem tem um valor inestimável na edificação do produto da aprendizagem e que a avaliação, portanto, antes de buscar resultados, reclamava debruçar-se sobre a evolução, sobre a sucessão de estados e de mudanças que se delineavam. Cada etapa precisava ser cuidadosamente observada e analisada, cada momento necessitava ser utilizado no aprimoramento e na consolidação do momento subseqüente, na verdade, carecia

> *Debulhar o trigo,*
> *recolher cada bago do trigo,*
> *forjar no trigo o milagre do pão...*
> *e se fartar de pão.*
> (***O cio da terra***, Milton Nascimento)

O professor precisava SENTIR e ACREDITAR que a avaliação não é apenas um momento – o momento final – dos processos de ensino e de aprendizagem, mas que é, na verdade, o seu início e o seu meio de viabilização. Por isso era fundamental iniciar pela avaliação – pela construção coletiva de um PROJETO DE AVALIAÇÃO –, para que esta fosse percebida em suas funções precípuas e pudesse cumprir suas finalidades pedagógicas: orientar a aprendizagem e redefinir a ação docente; para que, tomando-a por referência, os objetivos, conteúdos de ensino, procedimentos de ação fossem gradual e progressivamente sendo (re)significados no contexto da ação docente.

Recompor o conceito de avaliação, reconstruir a prática da avaliação em um trabalho coletivo, pelo confronto de experiências, pela troca de conhecimentos, pela busca conjunta de fundamentação teórica, pelo intercâmbio de esperanças, pela junção de sonhos, ... conferindo uma nova perspectiva ao trabalho

unesp

pedagógico, uma perspectiva mais solidária, mais coletiva, mais dialógica; que respeitasse as vivências e experiências de cada professor; que valorizasse as suas realizações, as suas tentativas, os seus acertos e que reconhecesse o valor pedagógico de seus erros.

Esse era o caminho...

E... se os passos ocasionalmente eram trôpegos, o destino era certo.

2.1 As bases para a construção

A construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO, pressupunha a compreensão dos fundamentos da proposta educacional vigente – Ciclo Básico –, e o abraçar da proposta pedagógica da escola – Projeto Político Pedagógico. E mais, pressupunha o desvelamento dos pressupostos epistêmicos que fundamentam os diferentes modelos de avaliação da aprendizagem, vinculando-os às diferentes teorias que explicam as formas de apropriação do saber e, ainda, às implicações político-sociais que delimitam no campo da ação.

Na verdade, com o PROJETO DE AVALIAÇÃO pretendia-se gerar as condições necessárias para que os professores crescessem juntos, pela reflexão coletiva sobre o sentido de sua prática avaliativa, pelo debate constante e profundo com a realidade, pelo confronto das resistências que emergem do desconhecimento e do comodismo, pelo desvelamento dos múltiplos determinantes que os condicionam e às ações que desenvolvem.

Esta compreensão é fundamental porque, qualquer que seja o modelo de avaliação a ser adotado, ele vai

unesp

> *decidir a prática avaliativa de sala de aula, prática esta que sabiamente não é neutra e que condiciona uma tomada de decisão, com componentes de ordem política e de ordem psicopedagógica* (Raphael, 1998, p. 19).

As orientações[4] e as limitações legais apresentadas demarcam as possibilidades de elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO e atribuem um sentido às práticas avaliativas a serem desenvolvidas pelos professores junto aos seus alunos.

Pautando-se em critérios claramente definidos, a avaliação da aprendizagem deve incidir sobre o *... desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem* (Paraná, 1999, art. 3º) e valendo-se de técnicas e instrumentos diversificados precisa voltar-se para os aspectos qualitativos da aprendizagem – pela prevalência *... da atividade crítica, de síntese e de elaboração pessoal* (Paraná, 1999, art. 4º) – *... considerando a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade dos conteúdos* (Paraná, 1999, art. 5º).

Ainda, a avaliação da aprendizagem precisa obedecer a *... ordenação e a seqüência do ensino e da aprendizagem, bem como a orientação do currículo*, considerando os resultados obtidos durante todo o período letivo, *... num processo contínuo cujo resultado final venha a incorporá-los, expressando a totalidade do aproveitamento escolar, tomado na sua melhor forma* (Paraná, 1999,

---

4 Importa ressaltar que o Parecer nº 007 foi assinado e, conseqüentemente, passou a viger em 09 de abril de 1999. Até então, as orientações, constantes na Deliberação nº 033/93, limitavam-se a:
- indicar a necessidade de preenchimento de um parecer descritivo, que objetivava *...comunicar aos pais ou responsáveis a situação escolar e as providências cabíveis*; e de um parecer conclusivo e descritivo – ao final dos quatro anos – com o *...julgamento adequado para a decisão sobre a continuidade de estudos de cada aluno, individualmente;*
- determinar o encaminhamento do aluno com *...acentuada defasagem de aprendizagem para projetos específicos, criados segundo metodologias indicadas*, e
- proibir a utilização de cálculo de médias aritméticas ou ponderadas, por ferirem o conceito de avaliação cumulativa.

art. 6º).

A avaliação constitui procedimento de análise e julgamento a ser utilizado no intuito de garantir a compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, visando a definição das condições necessárias para o (re)encaminhamento do processo de ensino. Mesmo que esparsos pelo texto, esses princípios já se delineavam no Currículo Básico. Assim, ao preceituar os indicadores a nortearem a prática avaliativa nas diversas áreas de ensino, resguardando as suas especificidades e, também, ampliando os seus horizontes, o Currículo Básico estabelece que cumpre à avaliação (Paraná, 1990):

- ✓ enfatizar o processo em detrimento do produto;
- ✓ identificar e realçar os caminhos percorridos pelo aluno na concretização das aprendizagens;
- ✓ revelar a lógica que direciona o pensamento do educando na construção do conhecimento;
- ✓ convergir para a delimitação dos aspectos articuladores da aprendizagem;
- ✓ valorizar as experiências anteriores, ressaltando a dimensão histórico-social do saber sistematizado;
- ✓ assegurar a percepção da relevância e funcionalidade – significação – dos conteúdos propostos, ao delimitar a compreensão efetiva da informação e o pleno domínio de sua função social;
- ✓ garantir a progressão contínua no domínio das informações, quer quanto à sua amplitude, quer quanto ao seu grau de complexidade.

unesp

Os limites estavam estabelecidos e as possibilidades se descortinavam ...

2.2 Trabalhar a terra...

Re-significar a avaliação da aprendizagem e conceber para ela uma nova prática exige a construção de uma práxis avaliativa, a consubstanciar-se em ação consciente e teoricamente fundamentada, exige articular o fazer a um saber na edificação da concepção necessária para uma ação conseqüente.

O caminho a ser percorrido estabelece a superação de um profundo processo de alienação, pela compreensão clara dos determinantes que condicionam a prática avaliativa e, conseqüentemente, configuram também os processos de ensino e de aprendizagem.

Os professores do Colégio Estadual José de Anchieta apresentavam um discurso razoavelmente consistente quanto à conceituação e propósitos da avaliação da aprendizagem, mas, paradoxalmente, consolidavam uma prática eivada por concepções que negavam o discurso – porque ainda reprodutivista, classificatória e sectária (Souza, 1995) –, evidenciando que a forma como efetivam a avaliação da aprendizagem resulta de construções pessoais socialmente mediadas e reconstruídas no cotidiano da prática pedagógica em decorrência dos conhecimentos já internalizados e das situações concretas que vivenciam.

As proposições a fundamentarem o projeto pedagógico asseveravam que a avaliação deve contribuir para nortear a ação docente no (re)encaminhamento do processo de ensino. Portanto, a avaliação precisa ser

unesp

(re)pensada em função do processo educativo do qual é parte integrante, assumindo a função pedagógica de apoio ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, pois, a desconexão entre a teoria proclamada e a prática concretizada dificulta a reflexão crítica acerca da ação desenvolvida e, conseqüentemente, impossibilita a promoção das transformações almejadas e a edificação da práxis avaliativa.

Entretanto, ao ter na reprodução um dos elementos fundamentais, a prática avaliativa exercida no interior da sala de aula determina, e também revela, uma percepção da realidade como pronta e acabada – imutável. Incapaz de inter-relacionar informações e de compreender a dinamicidade dos eventos que integram o cotidiano e determinam a construção do conhecimento; restrito à repetição de fórmulas e dados propostos por outros, e muitas vezes desvinculados da própria realidade, os alunos desenvolvem – e os professores explicitam – a aceitação de que saber é reproduzir e que as coisas existentes não são passíveis de mudanças ou transformações pela força de sua ação.

As vezes, prevalece a sensação que...

Estamos no limite entre o esconderijo e a travessia:
o corpo rijo, a aventura, a desventura da incerteza.
Estamos no estágio cruel do desconforto emocional:
o habitual anseio das horas vazias.
Estamos na vertente da corrente avassaladora:
qual tora grossa se espatifando nas margens lodosas.
Estamos acocorados na tangente ao sacrifício:
o artifício, a artimanha, a ambiciosa sanha do mudar.
Estamos no alto de uma gangorra tão frágil:
ágil masmorra sem contrapeso.
Estamos montados na ponta de cada nó de arame farpado:
cansados pássaros sem asas, sem bico, sem voz.
Estamos perdidos no atalho fosco entre o ser e o vir a ser:
o vasto horizonte do não sei (Pecci, 1984, p. 94).

unesp

O mais difícil é saber que, por mais complexo que pareça, é preciso procurar aprender pela reflexão constante das ações sob a luz do referencial teórico que as direciona; pelo compartilhar incessante das experiências, angústias e certezas com aqueles que comungam dos mesmos sonhos. É preciso procurar projetar o caminho delineando o horizonte possível, sem ignorar a perspectiva imposta pelo passado, porque fonte de análise e elemento para a construção e reconstrução de novas possibilidades.

Redimensionar a avaliação no contexto do trabalho pedagógico envolve, portanto, o constante repensar das realizações efetivadas e das ações desenvolvidas em sala de aula, tendo por base a análise dos mecanismos – políticos, sociais, econômicos, culturais, ideológicos ... – engendrados para obstaculizar, no campo da prática, a concretização da teoria proclamada.

Refletir sobre a prática avaliativa, compreendê-la à luz da teoria que a orienta, reconstruí-la sob a égide de novos pressupostos e fundamentos. Saber e fazer em comunhão, no edificar sólido e consciente da práxis avaliativa.

unesp

SOL E SOMBRA: A RELAÇÃO TEORIA - PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

> *Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser* (Souza Santos, 1995, p. 5).

Herdeiros de um tempo e de uma cultura, cada ser humano é o fruto de processos desencadeados há muito, com raízes fixadas no passado e a viver, ainda hoje, no ressoar dos acontecimentos que os antecederam e determinaram. Entretanto, permanece a responsabilidade quanto à construção de uma realidade diversa, fundamentada na definição clara sobre o tipo de sociedade e sobre o tipo de homem adequado às aspirações e necessidades do novo tempo, numa combinação sutil de sonhos e frestas de luz.

unesp

Apesar da sofisticação tecnológica, da complexidade do conhecimento, do alargamento das formas e processos de relação, na atualidade, o homem vivencia um tempo de crises e transformações que repousam sobre dualidades que marcaram o seu pensar e o seu fazer ao longo dos tempos: a segregação entre trabalho manual e intelectual, o afastamento entre os que mandam e os que executam, o dualismo entre teoria e prática ...

A atuação do educador nesse contexto de crises e transformações – das mais variadas gamas – não é uma tarefa fácil, principalmente quando ele vive e sobrevive em uma *...sociedade perversa, onde, para que os que mais têm possam manter os seus privilégios é preciso que a maioria morra à mingua e sufoque os sonhos...* (Garcia, 1996, p.15); quando ele sente dificuldade em reconhecer a força de sua intervenção na (re)construção da realidade, tão aviltado foi e continua sendo em sua condição de vida e de trabalho; quando ele pouco se detém na compreensão do processo pelo qual se opera a (re)produção das desigualdades nas práticas pedagógicas que desenvolve no interior das escolas, tão expropriado foi e continua sendo em sua dignidade profissional e pessoal.

Os professores foram preparados – pelas instituições de ensino que freqüentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas.

De forma que, no limite do possível e do exeqüível, faz-se necessário o alinhavar de uma sucessão de fatores conjugados, que desencadeados há séculos, revelam as razões que determinam a ação docente, explicitam os fundamentos das práticas exercidas... para, talvez, ser possível equacionando a sua força de alienação, desmascarar sua impregnação ideológica e

resgatar sua autenticidade.

Os homens constróem, com suas ações, a realidade de cada tempo no interior de um contexto estruturado em outros tempos por outros homens. Assim, se os rumos delineados no passado existiram num tempo e num contexto, nos horizontes do futuro eles são continuamente produzidos e reproduzidos pelo homem no âmago das práticas sociais.

Dessa forma, em seu próprio ritmo de desenvolvimento, em sua própria temporalidade, em sua própria cadência, o homem – herdeiro do passado e responsável pelo que há de vir – precisa, compreendendo o entrelaçamento de fatos e fenômenos que produziram a contextura antecedente, entender o seu momento histórico e o espaço de sua existência, delineando os rumos necessários à construção de um novo amanhã, ... girando por entre as frestas de luz qual pião leve e sem medo.

1 SOL E SOMBRA, ... NO FORJAR DOS RODOPIOS

> *É preciso ter em mente que a educação é um ato político. Nesse ato o professor tem o papel de privilegiar o conhecimento que atende aos interesses dos grupos dominantes, contribuindo para a reprodução da ordem social vigente, ou, em ângulo oposto, investir na elaboração e socialização de um conhecimento novo, que possibilite ao aluno situar-se no mundo, compreendê-lo e descobrir alternativas para transformá-lo* (Gonçalves, 1997, p. 79).

unesp

As práticas desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, confusas no emaranhado das diversas teorias que as fundamentam, perdidas no intricado das muitas tendências pedagógicas, enleadas no impenetrável das múltiplas metodologias de ensino, geralmente processam-se de forma acrítica, evidenciando uma postura de neutralidade que tende a cair no ecletismo destituído de propósitos, porque também destituído de compreensão quanto ao significado da ação. *Sem considerar que o ser humano é um ser teleológico e que, nesse sentido, o educador precisa, antes de tudo, ter clareza dos fins que devem direcionar a sua prática* (Gonçalves, 1997, p. 79).

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

Portanto, os professores devem conquistar – construindo e reconstruindo a própria prática no contemplar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam – as condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento. Mas... essa não tem sido a base da formação que lhes tem sido assegurada.

> *Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se*

> *perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias ...; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. ... É a síndrome do sentir-se atirado às feras...* (Alarcão, 1996, p. 13-4).

A formação inicial dos professores, segundo estudos recentes[5], tem privilegiado a visão dicotômica entre teoria e prática, enquanto a formação continuada tem primado pela proposição de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino sem reportarem-se à prática docente no seu contexto de viabilização. Assim, os processos de formação, de maneira geral, apenas ilustram o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Fusari, 1988).

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua

---

5 Diversas estudos têm sido efetivados e publicados no decorrer desta década no intuito de analisar as prática pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, (re)significando-as em relação aos seus múltiplos determinantes. Citamos apenas alguns, de um universo extremamente mais amplo: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e a formação de professores:* percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal, PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:* perspectivas sociológicas; NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*; KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político:* mapeando o Pós-Moderno, FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.*

unesp

complexidade e historicidade e ... de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada. Nessa perspectiva, o professor é o profissional *... habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar idéias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real* (Brzezinski, 1998, p. 169).

Distinguir a prática, em prejuízo à teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida, que privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a. Assim, a prática – inclusa a pedagógica – concebida em um sentido puramente utilitário, se contrapõe à teoria, e determina, como conseqüências *... uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem se efetuar através da prática* (Damasceno, 1987, p. 45).

Na verdade, é a divisão social do trabalho que se faz presente no contexto educativo. A alguns – os especialistas – compete planejar, organizar, e deliberar, enquanto a outros – os professores – cumpre executar, agir, cumprir o que foi pensado por aqueles.

> *Para se ensinar, portanto, não se exigia tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos. ...* (Fernandes, 1997, p. 108).

unesp

Portanto, o professor formado é, provavelmente, um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de questionar a realidade ou de se perguntar acerca do sentido de suas ações; com parcas probabilidades de compreender os processos concretos de produção e reprodução dos saberes, de ir além do já realizado; com limitadas condições de assumir uma atitude reflexiva frente a realidade social e às circunstâncias de vida e subsistência.

> *É importante frisar que o professor é estimulado, ..., a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a 'pensar' e controlar o processo de produção do ensino. É-lhe roubada a essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina* (Fernandes, 1997, p. 108).

Mas... teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade. Até porque,

> *É a atividade teórico – prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio-culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar* (Rays, 1996, p. 37).

unesp

Na interação teoria – prática ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático, ou vice-versa. A interação se efetiva por meio de *... um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática* (Sanchez Vazquez, 1977, p. 233).

Mas, SE a prática é o ponto de partida para a construção de novos saberes, SE a prática *... determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento* (Sanchez Vazquez, 1977, p. 215), porque se debruça sobre o objeto do saber em situação, ou seja, inserido nos contextos social, cultural, histórico, econômico, educacional...; a teoria não se institui apenas enquanto um produto da prática, mas enquanto o ponto de mediação desta antes de retornar a si mesma, transformada, enriquecida, aprimorada, deixando atrás de si um rastro de transformação, enriquecimento e aprimoramento da ação – então, práxis.

Ainda, a teoria pode delinear-se no horizonte do ardentemente desejado – do utópico – numa perspectiva de *... antecipação ideal de uma prática ainda não existente* (Sanchez Vazquez, 1977, p. 233), até porque a *... atividade prática que hoje é fonte da teoria exige a seu turno uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva* (Coelho, 1996, p. 36). Assim, apesar de radicalmente diferentes, e por isso pólos distintos da mesma unidade,

> *... como pensamento da prática, a teoria é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação do mundo físico e social e, de forma mediata ou imediata, à prática continuamente se volta como seu*

> *ponto de partida e finalidade. Torna possível a antecipação ideal de um novo fazer que se impõe como exigência mesma da história e que supõe a teoria para sua concretização. Se a teoria não se confunde com discursos sobre o real, nem com idéias genéricas sobre uma determinada realidade ou questão, mas se constitui como pensamento da prática, esta, por sua vez, não é um dado, mas um processo de construção e superação de si mesma, exigindo a teoria para compreender o novo que ela está criando* (Coelho, 1996, p. 36).

A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois polos, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, ... se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia ... e a aperfeiçoa ... e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então,... não há princípio,... não há fim,... é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois polos, num permutar contínuo entre teoria e prática.

Mas, a unicidade teoria – prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação desenvolvida pelo professor no interior de sua sala de aula. O que exige estabelecer como horizonte de referência um processo de formação de educadores – inicial ou continuada – centrado no desenvolvimento da capacidade de *reflexão crítica na e sobre a prática* (Schön, 1995, p. 88), mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes, tendo como horizonte possível e desejado o transformar da realidade contextual.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Entretanto, no interior da escola, geralmente, a ação docente veicula um saber a-histórico e acrítico, que reitera a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre concepção e execução, entre teoria e prática, desempenhando um papel conservador que contribui para perpetuar e legitimar uma realidade social injusta e sectária.

Ensinar, portanto, assume uma nova perspectiva sob a égide da unicidade teoria – prática. Mais do que exercer uma perícia técnica específica, mais do que transmitir informações, ensinar é assegurar aos alunos a apropriação crítica, significativa e ativa dos conhecimentos para que, construindo-os, desconstruindo-os e reconstruindo-os gradual e progressivamente, possam elaborar uma crítica fundamentada na compreensão científica do real. Assim,

> *... é necessário convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a* virtus, *a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontrarem, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho (Coelho, 1996, p. 40-1).*

Mas, as transformações a serem construídas pelos professores – individual e coletivamente – são numerosas e talvez incomensuráveis, pois pressupõem a capacidade de superar os limites pessoais – impostos por suas experiências de vida e de formação – e, também, os institucionais – impostos por políticas públicas que, em gritante contradição aos discursos que defendem padrões de excelência, promovem a degradação das condições de trabalho, o

achatamento dos salários, o sucateamento das escolas.

Mas,...

Que saberes serão necessários à construção de novos e inovadores fazeres no contexto da prática pedagógica compromissada com a superação das dualidades que marcam o evoluir da sociedade?

Que professor se faz necessário para a consecução de um processo de ensino que contribua para a emancipação do ser humano na perspectiva da unicidade teoria – prática?

Quais as características prevalecentes na constituição do educador comprometido com a promoção de um processo educativo que efetivamente reduza a seleção e a exclusão tão inerentes ao contexto escolar e tão ao gosto do sistema social?

> *E me pego indagando com louvor e pesar: quais serão os herdeiros de teus sonhos e de teus rodopios?*
>
> *É necessário que sejam ... sonhadores, ambidestros, equilibristas e dançarinos. E que antes de tudo, sejam piões de ponta firme e fieira longa* (Pecci, 1984, p. 133).

2 PIÕES DE PONTA FIRME E FIEIRA LONGA

Na perspectiva de unicidade teoria – prática a apropriação dos conhecimentos teóricos não se constitui em processo passivo e acrítico, mas em

aquisição – fruto de reflexão, elaboração e reelaboração constantes – fundamentada nas necessidades concretas propostas pela realidade de vida e de trabalho e voltada para a (re)orientação dos processos de ação e intervenção.

O desenvolvimento da ação pedagógica, na perspectiva da unidade teoria – prática, portanto, tem como ponto de partida e de chegada a prática social, principalmente porque o homem *... é uma entidade natural histórica, determinado pelas condições objetivas de existência, ao mesmo tempo que atua sobre elas mediante seu agir prático e intencionado* (Severino, 1991, p. 31).

Ao fazer pedagógico, por conseguinte, cumpre prover o educando das condições precípuas à participação na vida social, *... permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania* (Brzezinski, 1998, p. 162). A formação do educando – e também a do educador – fundamentando-se na prática social concreta a ela precisa retornar, para possibilitar que o ser humano – educando ou educador – se construa nas relações sociais enquanto *... sujeito-partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionantes que lhe determinam a ação* (Brzezinski, 1998, p. 162).

Assim, longe de permanecer enquadrado nos limites formais de uma concepção a-histórica e acrítica acerca do sentido e significado de sua ação, o professor precisa articular o saber privilegiado pela escola às questões fundamentais provenientes da vida e do trabalho; imprescinde considerar as necessidades do ser humano; carece voltar-se para o indeterminado, para o movimento, para a mudança, para a transformação; reclama desenvolver a consciência de que a realidade social é historicamente construída pelo ser humano e que, por conseguinte, pode ser por ele transformada.

A prática pedagógica, na perspectiva da unicidade teoria – prática precisa abandonar o panorama que a tem caracterizado enquanto sucessão de

unesp

tendências que se sobrepõem e, geralmente, se interpõem, sem atingir o que é essencial para a formação daqueles a quem se destina, na certeza de que *... o homem se faz, fazendo a história* (Silva, 1983, p. 27).

Portanto, se a natureza do trabalho docente repousa sobre o ato de ensinar enquanto contribuição para o processo de humanização dos alunos historicamente situados, os processos de formação de professores – inicial e continuada – deverão desenvolver *...conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano* (Pimenta, 1997, p. 48). De forma que, os processos de formação deverão possibilitar aos professores que mobilizem

> *...os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores* (Pimenta, 1997, p. 48).

A prática pedagógica, por conseguinte, deve mobilizar os conhecimentos do educador para a *... reflexão crítica na e sobre a ação...* (Schön, 1995, p. 88).

Os professores detém conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de seu processo de vida e formação; conhecimentos que explicitam nas ações que desenvolvem no interior da sala de aula; conhecimentos que atualizam a cada dia, em sua relação com os alunos e com seus pares, nas experiências que vivenciam dentro e fora do ambiente escolar sempre que refletem

unesp

na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996). Destarte,

> *... é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um* know-how *inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifesta num* know-how (Alarcão, 1996, p. 8).

Mas, esse conhecimento evidenciado pelos educadores – e pelos profissionais, de modo geral – no desempenho de suas funções pode e necessita ser descrito e analisado, para poder, então, ser compreendido, desvelado e transformado em novos saberes e em novos fazeres. A descrição – e, provavelmente, análise – pode processar-se simultaneamente com a ação ou retrospectivamente, mas independentemente do momento e do processo pelo qual se opere, é fundamental que ocorra, pois

> *... quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o* conhecimento na acção *é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela* reflexão na e sobre a acção. *... Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenómenos que não se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar* (Pérez Gómez, 1995, p. 105-6).

A reflexão na ação constitui o pensar sobre o fazer, no decurso do próprio fazer, para reelaborá-lo, aperfeiçoá-lo, transformá-lo, de forma que, *... a*

unesp

reflexão serve para reformular as acções dos professores no decurso de sua intervenção profissional (Zeichner, 1995, p. 126). Mas, para tanto, o professor precisa prestar atenção aos eventos que se apresentam no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, ele necessita ser curioso quanto ao sentido e significação das realizações dos alunos, ele carece *... actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas* (Schön, 1995, p. 82).

Reconhecendo que o problema emerso da realidade aflige e sensibiliza o professor suscitando a necessidade de esclarecer e solucionar a questão, a reflexão na ação – aliando razão e emoção – constitui *... um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático*, porquanto possibilita a *... confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional* e, então, *... no contato com a situação prática, não só se adquirem e constróem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctivo da aprendizagem* (Pérez Gómez, 1995, p. 104).

É o professor reflexivo[6] em formação. Assim,

> *... primeiramente, um momento de surpresa, um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e,*

---

6 Considerar os professores como PRÁTICOS REFLEXIVOS é uma idéia que já vem de há algum tempo. Em 1933, John Dewey, em sua obra *Como pensamos?*, distingue ação rotineira de ação reflexiva.
Ação reflexiva, segundo Dewey, é o inquietar-se ante as crenças e práticas à luz dos argumentos que as suportam e das futuras conseqüências que ensejarão. Não é um processo rígido orientado por passos ou procedimentos definidos *a priori*, mas uma maneira global de encarar e responder aos problemas do ensino. Não é um processo apenas orientado pela lógica e pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela paixão.

unesp

> *simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação;... Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-acção não exige palavras* (Schön, 1995, p. 83).

Contudo, é possível lançar um olhar sobre o passado e refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação, no intuito de compreender os eventos que se sucederam no transcorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação consistem o reconstruir do fazer – apenas mentalmente – para então analisá-lo retrospectivamente, em suas características e processos (Schön, 1995), de forma que o professor, distanciando-se de sua prática pedagógica e contemplando-a, analisando-a e reelaborando-a, possa transformá-la – enquanto concepção e enquanto proceder – pois *... as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática* (Pimenta, 1996, p. 23).

A análise posterior permite ao professor *... a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores* (Pérez Gómez, 1995, p. 105), de forma que na reflexão sobre a ação o educador tem a possibilidade de compreender, desvelar e reestruturar o próprio fazer valendo-se de saberes anteriores e de outros, que produz ao analisar a própria prática.

> *Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm,*

unesp

> *automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e a partir de sua prática, condição para construírem novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem* (Pimenta, 1996, p. 62).

Assim, o desenvolvimento das capacidades de refletir na ação e sobre a ação constituem elementos fundamentais na formação do professor e na promoção das bases necessárias ao seu autodesenvolvimento – permanente e progressivo, sem as limitações impostas pelo medo de *... fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros, e tentar de novo, de outra maneira* (Schön, 1995, p. 89).

O professor, enquanto sujeito epistêmico em ação, não se constitui em mero transmissor e/ou reprodutor de saberes há muito gestados pelos homens no evoluir da sociedade. Ele tem uma historicidade – *... está envolvido num espaço social e num tempo histórico, sua existência se dando num tecido histórico social* (Severino, 1991, p. 31) – e suas ações fundamentam-se em princípios que as explicam e legitimam. *Essa sua racionalidade permite que ele reelabore e construa saberes a partir de sua prática. Portanto, assim como sua ação depende de sua racionalidade, essa mesma racionalidade é reelaborada pela ação* (Fernandes, 1997, p. 117).

Por conseguinte, a formação do educador – inicial e continuada – precisa superar o mero incorporar de modelos, o simples reproduzir das informações, o vulgar memorizar dos dados, promovendo as condições necessária para o superar de uma visão sincrética – percepção ingênua da realidade, fundamentada no senso comum – e o alcançar de uma visão sintética – concepção clara e unificada dessa mesma realidade, mas, então, fundamentada no senso

unesp

crítico – através da mediação decorrente de análise baseada no saber elaborado.

> *No campo da educação, do ensinar e do aprender, ..., o saber e suas regras não se constituem em um* a priori, *mas na reflexão que ao longo do processo se faz real, no trabalho intelectual que se constrói, deixando espaço para o desejo de saber e de aprender e a arte de ensinar, essenciais à práxis pedagógica* (Coelho, 1996, p. 39).

O educador necessário na perspectiva de unicidade teoria – prática, conseqüentemente, *... supõe competência técnica, compromisso político e conhecimento amplo e profundo daquilo que é estrutural em uma área específica, em conexão com áreas correlatas, com as questões epistemológicas, políticas, sociais e econômicas* (Coelho, 1996, p. 41). Ele – o educador necessário – tem plena consciência sobre o significado da educação e, pelo exercício de sua função, *... estende essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária* (Severino, 1991, p. 41), que lhes permite compreender a realidade para nela intervir.

Ainda, o educador necessário precisa, por meio de sua ação, assumir o compromisso com a *... construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania* (Coelho, 1996, p. 41).

Apesar de reconhecer as limitações oriundas do cenário político ao processo de implementação de um projeto educacional empenhado na reversão de um triste quadro de retenção e exclusão, cumpre que os professores – individual e coletivamente – estabeleçam formas de articulação e mediação entre o real e o desejado e, então, construam – no plano teórico, embasados na prática

experienciada e buscando a edificação de uma nova prática – o projeto político pedagógico de seu cenário de atuação, enquanto expressão da própria natureza e propósito do trabalho educacional.

Na consolidação das metas, no percorrer do caminho, tendo no horizonte de referência o sonho de contribuir para a concepção de uma realidade diversa, fundamentada na definição clara sobre o tipo de sociedade e sobre o tipo de homem adequado às aspirações e necessidades do novo tempo – de uma nova forma de integrar teoria e prática ao viver e ao produzir – o professor promove transformações em si e, mais ainda, naqueles a quem educa.

Então..., da consciência de que a realidade, em sua forma de estruturação e organização, é fruto do trabalho humano, nasce a possibilidade de que a sua transformação possa gradual e progressivamente avançar, ... expandindo-se e propagando-se entre todos aqueles que compartilham da certeza de que tudo pode ser mudado pela força da ação do homem.

Até porque,...

> *Existir é rodopiar nas frestas de luz.*
>
> *Por mais estreitas que elas sejam, e ainda que se faça denso o escuro que nos cerca. Ainda assim existir é rodopiar nas frestas de luz.*
>
> *O que não é a mesma coisa que viver. Viver é uma questão de sol e sombra* (Pecci, 1984, p 12).

NO CAMINHO METODOLÓGICO, O CENÁRIO E SEUS ATORES

A concretização das metas propostas no plano teórico exige o envolvimento de todos os profissionais da educação na construção de uma escola voltada para a compreensão da educação enquanto parceira de um tempo e de um contexto, entendida como espaço de elaboração e reelaboração do saber e do fazer, de edificação e reedificação do sujeito social – do cidadão –, empenhada com a permanência da população que nela ingressa, porque compromissada com a possibilidade de contribuir com a organização e reorganização de uma sociedade menos desigual.

Mas, se a proposta teórica esboça um cenário a ser construído no horizonte da utopia, as ações implementadas nem sempre conseguem lhe dar forma, textura, cor e sabor de realidade. Para a concretização do sonho na transformação do ideal em real, para a consecução no plano pedagógico das propostas elaboradas no plano político, faz-se necessário o compromisso do

unesp

educador com a reflexão crítica acerca da prática avaliativa, especialmente no contexto de um projeto educacional que carece congregar em um *continuun* de quatro anos TODAS AS CONDIÇÕES MATERIAIS E METODOLÓGICAS pelas quais assegure a edificação de uma base sólida de conhecimentos.

E mais, se a avaliação constitui ... *um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão* (Luckesi, 1995, p.33), esta – a decisão decorrente da análise processada – configura-se como um dos componentes da proposta pedagógica ao possibilitar o diagnóstico das aprendizagens efetivadas, a delimitação das falhas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem e, ainda, a superação das dificuldades encontradas na apropriação do conhecimento. Mas, sem limitar-se à função pedagógica, a avaliação da aprendizagem pressupõe também um posicionamento político: ... *avaliar para estabelecer uma distância entre o real e o ideal proposto, no intuito de viabilizar as ações necessárias para reduzir essa distância* (Raphael, 1998, p. 23).

E esse não pode ser um caminho solitário. Ao contrário, precisa ser solidário, ativo, interativo, reflexivo..., porque, tendo como ponto de partida a prática avaliativa existente, estabelece como ponto de chegada, delineado no horizonte do realizável, a prática avaliativa desejada – utópica – enquanto vereda a ser percorrida na (re)construção da prática pedagógica comprometida com a apropriação crítica e significativa do conhecimento, com a permanência do educando na escola, com as transformações sociais apenas sonhadas.

O problema enunciado se encontra relacionado a tudo isso. A certeza de que a maneira pela qual as professoras percebem a aquisição do conhecimento, as possibilidades de ação e intervenção no contexto da sala de aula, a finalidade e as formas da avaliação resulta de construções pessoais socialmente

unesp

mediadas e reconstruídas no cotidiano da prática pedagógica, em decorrência dos saberes já internalizados e das situações concretas que vivenciam, fez emergir uma questão axial: **o desenvolvimento de processo de formação continuada no interior da escola, embasado na análise das especificidades do contexto, das dificuldades do cotidiano escolar e das proposições teóricas que fundamentam e orientam o saber e o fazer docente, propiciará a sustentação necessária à construção de uma prática avaliativa comprometida com a efetiva apropriação crítica e significativa do saber sistematizado pelo educando e para a criação de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino?**

Uma tentativa de pensar e repensar a formação do educando na perspectiva da unicidade teoria – prática...

Pensar e repensar a unicidade teoria – prática na formação do educador impele à reflexão sobre a forma como as teorias direcionam a sua ação no interior da sala de aula e das aprendizagens possíveis de serem edificadas tendo por origem e fundamento a prática concretizada (objetivo de pesquisa).

Pensar e repensar a unicidade teoria – prática na formação do educador incita ao aprimoramento da prática e ao aperfeiçoamento das situações nas quais a prática se verifica, enquanto impele à busca da fundamentação teórica necessária ao desvelamento e compreensão da prática desenvolvida, ao melhor entendimento dos princípios e fundamentos teóricos orientadores da prática executada no decorrer do processo de construção coletiva e solidária do PROJETO DE AVALIAÇÃO (objetivo de ação).

Pensar e repensar a unicidade teoria – prática na formação do educador faz pressupor que as professoras necessitam:

1. Melhor entender os princípios a fundamentarem a prática avaliativa desenvolvida, compreendendo sua correlação com a

prática pedagógica consubstanciada no dia a dia da sala de aula (objetivo de pesquisa).

2. Adquirir o hábito de pensar COLETIVAMENTE sobre a prática avaliativa exercitada em confronto com a teoria que a fundamenta, visando a construção e consecução de uma nova prática avaliativa – e também pedagógica (objetivo de ação).

3. Promover transformações em seu *locus* de atuação profissional que revelem a preocupação com a análise das ações efetivadas junto aos alunos e do processo de construção do conhecimento por eles vivenciado, pela reorganização e reestruturação das ações futuras (objetivo de ação).

Pensar e repensar a unicidade teoria – prática na formação do educador faz pressupor que estas – as professoras – precisam (re)descobrir-se enquanto autoras e co-autoras da história, precisam perceber o significado de mobilizar suas próprias forças buscando ter o controle do processo de produção e do produto de seu trabalho, precisam (re)construir sua práxis pedagógica. E, nesse contexto, evidencia-se a necessidade e o valor da mediação do outro face a riqueza decorrente da ação partilhada e justifica-se o desenvolvimento de pesquisa-ação, enquanto processo de mediação mais apropriado.

1 O CAMINHO METODOLÓGICO

Articular *... o futuro, como utopia, e o passado, como matéria prima, para a realização da travessia em direção a um mundo melhor...* (Ponce,

1997, p. 94), pressupõe eleger o presente enquanto espaço e tempo privilegiados para o desvelamento e compreensão dos muitos determinantes que condicionam os saberes e os fazeres de cada um e de todos, coletivamente.

O caminho escolhido na promoção da unicidade teoria – prática, pela construção coletiva da práxis avaliativa, foi o da mediação possível a ser estabelecida por meio de pesquisa-ação, que se processa sempre no sentido de ser *... orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação* (Thiollent, 1988, p. 7) e, ainda, de *... aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados* (Thiollent, 1988, p. 16).

Progressivamente mais popular na educação, a pesquisa-ação muito tem contribuído para a formação inicial e continuada do professor ao privilegiar o seu envolvimento e o dos demais partícipes do espaço pedagógico no processo de elaboração e reelaboração coletiva do saber, ao promover as condições reais para a participação, para a compreensão e reconstrução do próprio fazer (Carson, 1990).

A pesquisa-ação desenvolve-se tendo por propósito: *... dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora* (Thiollent, 1988, p. 8), até porque fundamenta-se na crença de que a compreensão da realidade pelo desvelamento dos fundamentos que a determinam pode processar-se enquanto mudanças na situação concreta – na prática – são progressiva e continuadamente introduzidas (Carson, 1990).

Na construção coletiva do PROJETO DE AVALIAÇÃO estava a possibilidade de cada uma das professoras e todas, coletivamente, avançarem na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

construção de seu processo identidário, pois, imersas no desempenho de sua função, as professoras não percebiam, muitas vezes, que por meio de sua ação avaliativa contribuíam para a edificação da realidade social injusta, sectária e excludente, enquanto por essa mesma realidade eram determinadas.

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão.
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo sua liberdade
Era sua escravidão.
(***O operário em construção***, Vinícios de Moraes)

Ao professor, encerrado no interior de sua sala de aula não foi dada a possibilidade de aprender a estabelecer espaços ou momentos para debruçar-se sobre seu fazer, analisando-o, desvelando-o, reconstruindo-o. Tendo um contrato de trabalho baseado na medida da hora-aula como tempo cronologicamente computado de sua presença junto ao aluno, restam-lhe poucas oportunidades para (re)construir seus projetos, (re)construir seu fazer, (re)construir seu saber.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
(***O operário em construção***, Vinícios de Moraes)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Permanece, ainda, no cotidiano escolar a concepção de professor executor.

Mas, o professor necessita dispor das condições para estabelecer elos entre o pensar e o fazer, de forma a ir reunindo referências conceituais para refletir sobre a própria prática; ir aprendendo a cogitar formas para a superação dos problemas e contradições inerentes ao seu exercício profissional, situando-se na realidade concreta, o que significa, mesmo, desvelar o conteúdo ideológico explicitado pelo marketing político em contradição às formas de viabilização das promessas sistematicamente reiteradas pela administração pública. E, então...

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
(***O operário em construção***, Vinícios de Moraes)

A pesquisa-ação favorece o repensar crítico da teoria e da prática e, por conseguinte, constituí-se em procedimento que pode contribuir para a emancipação do professor pela conquista da autonomia profissional, da capacidade de pensar e agir (Carson, 1990), da possibilidade de definir o SEU compromisso com a promoção de uma educação que contribua na construção e reconstrução de uma realidade diversa, mais justa e solidária – direito e responsabilidade que são intransferíveis.

A pesquisa-ação, portanto, caracteriza-se enquanto uma proposta que, a partir das reflexões realizadas, tendo por referência as experiências vivenciadas pelos professores no exercício pedagógico, favorece a elaboração de novos saberes e a concepção de novas práticas.

unesp

Refletir sobre a realidade, elaborando e socializando o conhecimento constitui atitude fundamental a ser construída pelo professor. Se o saber é social e historicamente estruturado pelo homem, pode ser por ele alterado ao agir ativamente na transformação do instituído pela elaboração e re-elaboração de novos saberes na construção e reconstrução de novos fazeres (Carson, 1990).

Assim, cumpre

> *... aprender a elaborar o saber a partir da prática social, incorporando princípios, conceitos, categorias de análise, teorias, conteúdos que possibilitam não só compreender a realidade, reconhecer e apreender seu caráter virtual, como também repensá-la, abrir-se à procura de formas novas de atuar sobre ela, de superar os problemas e contradições em busca de saídas e de alternativas.*
>
> *Por esse caminho a razão articula-se à realidade e descobre a dimensão histórica, cultural, social e política do sujeito e do conhecimento* (Gonçalves, 1997, p. 93).

Portanto, o processo desencadeado pela pesquisa-ação visando a transformação das práticas pela compreensão das situações nas quais cada um e todos participam – porque processo colaborativo, que é ao mesmo tempo individual e coletivo – envolve momentos de reflexão, de planejamento, de ação, de observação, de nova reflexão, de novo planejamento, ..., qual uma espiral infinita em progressiva expansão e continuada ascensão (Carson, 1990, p. 168), na tentativa de articular desejo e realidade para a *... realização da travessia rumo a um mundo melhor* (Ponce, 1997, p. 94), num persistente evoluir por caminhos sem distância, mas que transportam à extensão mais prolongado do sonho delineado no horizonte da utopia.

unesp

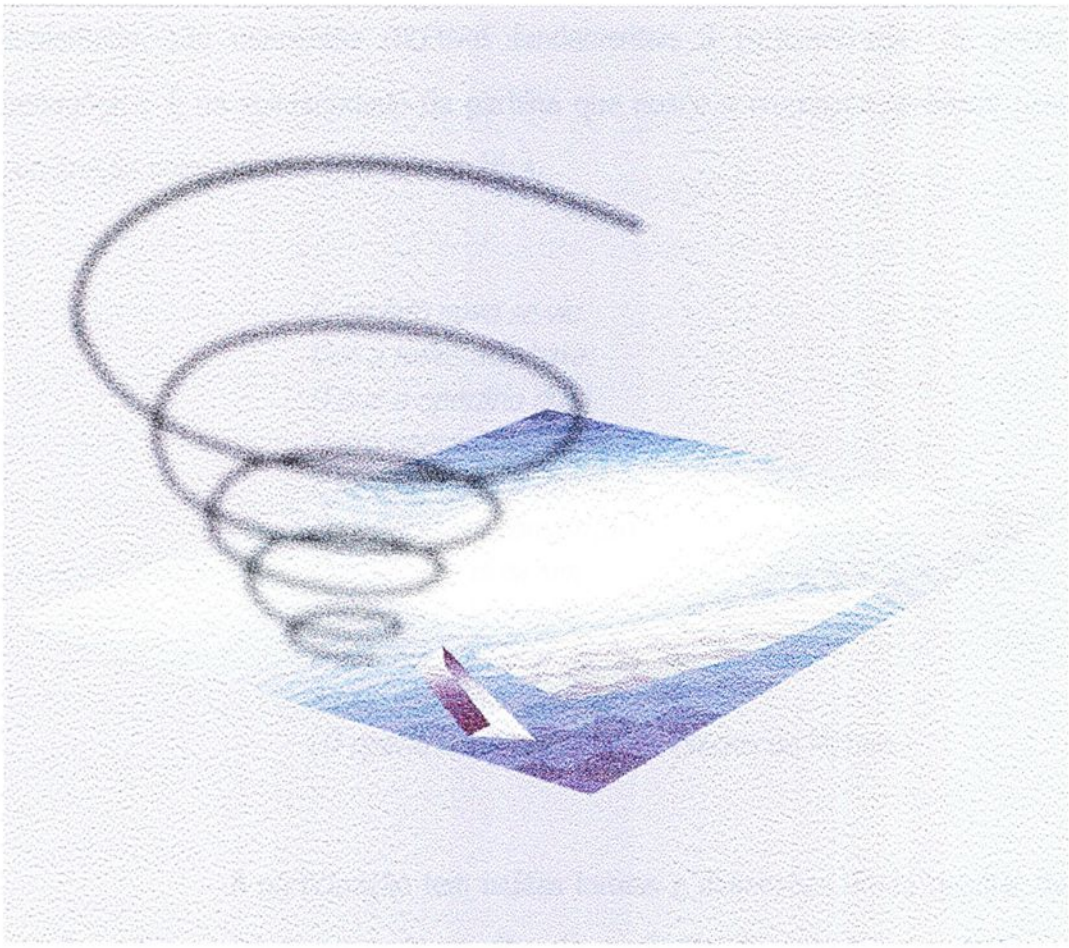

FIGURA 1 – Espiral de transformação provocada pelo processo de pesquisa-ação.

Mas, a pesquisa-ação tem, também, enquanto mais uma de suas características fundamentais, a participação. A partilha das experiências vivenciadas no interior de cada sala de aula; a discussão ampla, democrática e constante acerca dos conhecimentos pedagógicos já produzidos em confronto com os conhecimentos construídos, desconstruídos e reconstruídos na cotidianidade do labutar pedagógico; o permutar de utopias na perspectiva da concepção de novas práticas, de novos conhecimentos, de novas formas de perceber a realidade e de atuar nos contextos educacional e social; o questionar das condições de trabalho em

unesp

confronto com as promessas e solicitações enunciadas pelo projeto educacional implantado, são momentos COLETIVOS fundamentais à (re)construção da práxis pedagógica. É na solidariedade da partilha que nasce a co-responsabilidade pela construção colegiada de uma nova prática.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção.
(***O operário em construção***, Vinícios de Moraes)

A participação tem muitas formas e dimensões. Pode resultar da partilha entre os pares ou pode resultar da mediação de outrem – especialista, técnico, pesquisador – sempre objetivando a superação de práticas descontextualizadas, de posturas a-históricas, de exercício pautado na reprodução e perpetuação de uma realidade paradoxal.

Assim, a partilha de saberes e o permutar de fazeres se processam entre os participantes – profissionais – que têm diferentes contribuições a oferecerem-se reciprocamente, não preponderando na relação qualquer forma de subordinação ou subserviência, de dominação ou autoridade. O que prevalece é o diálogo, mesmo porque, a construção do conhecimento pressupõe o intercambiar de idéias, o permutar de palavras, que terão mais e mais significado quanto mais pessoas estiverem envolvidas. *Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há*

unesp

sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (Freire, 1999, p. 166).

Portanto, é uma relação na qual cada um dos participantes – professoras, equipe de ensino e eu mesma –, dispondo de uma vasta experiência, de um rico conhecimento da prática de ensinar, de fundamentos teóricos apropriados no decorrer do processo de formação e transformados no desenvolver da prática pedagógica e no vivenciar de experiências no dia a dia dentro e fora da escola, podemos oferecer diferentes perspectivas e significativas contribuições, mesmo porque *... o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem: o conhecimento se constitui nas relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações* (Freire, 1975, p. 36). Assim, as relações são de crescimento recíproco, de complementaridade, e ...

Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão.
(***O operário em construção***, Vinícios de Moraes)

Ao estabelecer uma ponte entre pensamento e ação, entre teoria e prática, a pesquisa-ação pretende suscitar uma nova maneira de ver o mundo e as coisas, então, orientada para uma percepção de que a realidade é historicamente construída e que, portanto, pode ser transformada pela ação de cada um e de todos, coletivamente. Conseqüentemente, o conhecimento se volta para as reais necessidades do ser humano, reafirmando o papel da educação como um ato político. Ao professor, portanto, mais que apresentar a realidade ao estudante, compete, prioritariamente, interpretá-la e transformá-la.

unesp

A construção da docência reflexiva – na edificação do professor necessário –, por conseguinte, significa resgatar o professor enquanto cidadão, integrante da *pólis*, significa (re)edificar a docência cotidiana – só possível coletivamente, porque o *... crescimento de um implica necessariamente o crescimento do outro e o de todos* (Ponce, 1997, p. 115).

Outro aspecto sempre presente na pesquisa-ação é a contradição, decorrência natural da participação e do desenrolar de um processo coletivo de (re)elaboração de um novo saber e de um novo fazer, mesmo porque, as transformações somente são possíveis quando os paradoxos propostos pelo real são desvelados e superados.

Na elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO enunciava-se o espaço e o tempo para refletir sobre a relatividade das coisas, para identificar as incoerências presentes no discurso e na prática, para determinar a multiplicidade de facetas de um mesmo fenômeno. Então ..., e somente então, ao apreender a contradição, o pensamento e a ação podem evoluir na direção da superação do existente pela proposição e edificação do sonhado – uma nova práxis pedagógica, ação humana consciente que se realiza mediante uma prática que tem explícita uma finalidade.

E, emerge, portanto, mais um fator distintivo da pesquisa-ação: a intencionalidade – sempre voltada para a promoção de mudanças. Estabelecer finalidades para a ação e buscar a sua consecução pressupõe a efetivação da práxis.

> *A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real ... Essa atividade implica a intervenção da consciência, graças à qual o*

unesp

> *resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes –: como resultado ideal e como produto real* (Sanchez Vazquez, 1977, p. 115).

A finalidade nada mais é que a antecipação do futuro na transformação da realidade, pela intervenção da consciência nas utopias edificadas por cada um e por todos, na perspectiva de promover uma visão crítica do presente e de retomar o passado de forma contextualizada – enquanto um espaço e um tempo específicos.

Assim, as finalidades não podem limitar-se ao desejo ou à fantasia, mas precisam ser transformadas em ação, em edificação de uma nova realidade, o que requer *...um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização* (Sanchez Vazquez, 1977, p. 187).

Na construção coletiva do PROJETO DE AVALIAÇÃO, tendo como ponto de partida e de chegada a prática avaliativa, repousava a possibilidade de transformação da prática pedagógica, de maior compreensão de mundo para nele intervir de maneira progressivamente mais lúcida.

> *Pois além do que sabia*
> *– Exercer a profissão –*
> *O operário adquiriu*
> *Uma nova dimensão:*
> *A dimensão da poesia.*
> (***O operário em construção***, Vinícios de Moraes)

Mas, a pesquisa-ação, tem inerente ao seu desenvolvimento mais um aspecto. Apesar de limitar-se, enquanto tempo de viabilização e enquanto

resultado edificado, num tempo e espaço determinados e delimitados (os dezoito meses de trabalho), no processo que desencadeia de *... reflexão crítica na e sobre a prática pedagógica* (Shön, 1995, p. 88), a pesquisa-ação se limita no ilimitado do prosseguir, pois ao comprometer-se com a construção do futuro, desafia os professores a superarem-se a cada novo tempo, a cada nova ação. Destarte, por maior que fosse o anseio, eu não poderia permanecer indefinidamente participando da caminhada..., as professoras precisariam continuar avançando sozinhas, ... mesmo porque *... a proteção ampara, alimenta, instruí. Fornece a confiança para iniciativas próprias. Até um certo período. Esgotada sua necessidade, porém, a proteção age no sentido contrário: desvirtua, enfraquece, inibe, sufoca...* (Pecci, 1998, p. 50).

Na pesquisa-ação, conseqüentemente, o esforço individual e coletivo na delimitação dos horizontes a serem perseguidos – das questões significativas a serem respondidas, das práticas a serem concebidas, das teorias a serem edificadas com fundamentos lançados sobre os saberes passados – não pode prescindir da reflexão constante sobre as experiências do presente – sempre novo, porque no momento passado ainda era o futuro – num processo dialético que possibilite novas sínteses – sempre provisórias, porque adequadas àquele tempo e àquele espaço.

Eleger a pesquisa-ação enquanto abordagem metodológica, portanto, nada mais representou que delinear o caminho que possibilitaria a todas nós – professoras, equipe de ensino e eu mesma – a elaboração e socialização do saber, priorizando o que é essencial à prática pedagógica; representou o reconhecimento do potencial gerador de saber inerente a cada uma e a todas, coletivamente; representou a valorização da necessidade de lutar pela transformação da realidade escolar pela transformação da prática avaliativa e, ainda, representou a possibilidade de reconhecer a necessidade de refletir sobre o

unesp

sentido da prática exercida para, associando as experiências do passado às experiências do presente, buscar redimensioná-las em direção ao futuro.

2 O CENÁRIO

Uma escola de médio porte, localizada no perímetro urbano da cidade de Londrina, Estado do Paraná, em área ampla, que abriga espaços construídos – edificações que comportam a escola, a biblioteca, a cantina, a quadra esportiva – e áreas verdes.

A escola está estabelecida em um prédio antigo, mas bem conservado. Em seus dois andares distribuem-se salas de aula espaçosas e arejadas, uma cantina bem estruturada, salão amplo para reuniões e eventos, uma biblioteca espaçosa recentemente construída, um laboratório razoavelmente equipado, uma sala de vídeo, dependências administrativas, dependências para o pessoal de apoio e, ainda, pequenos espaços semi ociosos que são ocupados para reuniões ou para atendimento aos alunos em momentos especiais.

A escola funciona nos três turnos. Pela manhã, estão em atividade a quase totalidade das turmas do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental – dez, das treze existentes –, algumas, apenas três, funcionam à tarde, juntamente com todas as turmas do Primeiro Ciclo – em um total de oito. À tarde, também, estão em atividade duas turmas de Ensino Especial e uma turma de Educação Infantil. No período da noite são atendidas as turmas do Ensino Supletivo, que perfazem um total de doze.

unesp

FIGURA 2 – Colégio Estadual José de Anchieta.

O Colégio Estadual José de Anchieta atende um total de 1.418 (um mil, quatrocentos e dezoito) alunos, distribuídos em 36 (trinta e seis) turmas. Estão matriculados no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental apenas 280 (duzentos e oitenta) alunos, distribuídos em turmas com aproximadamente 35 (trinta e cinco) alunos.

A escola conta com o trabalho de 57 (cinqüenta e sete) professores e 20 (vinte) funcionários. Atuando diretamente junto ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental estão oito professoras regentes, uma professora de Educação Física, uma professora de Educação Artística, duas professoras auxiliares – deveriam ser três, mas o ano transcorreu inteiro sem que a Secretaria de Estado da Educação fizesse qualquer nomeação para a vaga, apesar dos pedidos insistentemente reiterados pela administração da escola –, duas professoras de

contraturno que somam 40 (quarenta horas) de trabalho, uma supervisora educacional, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica.

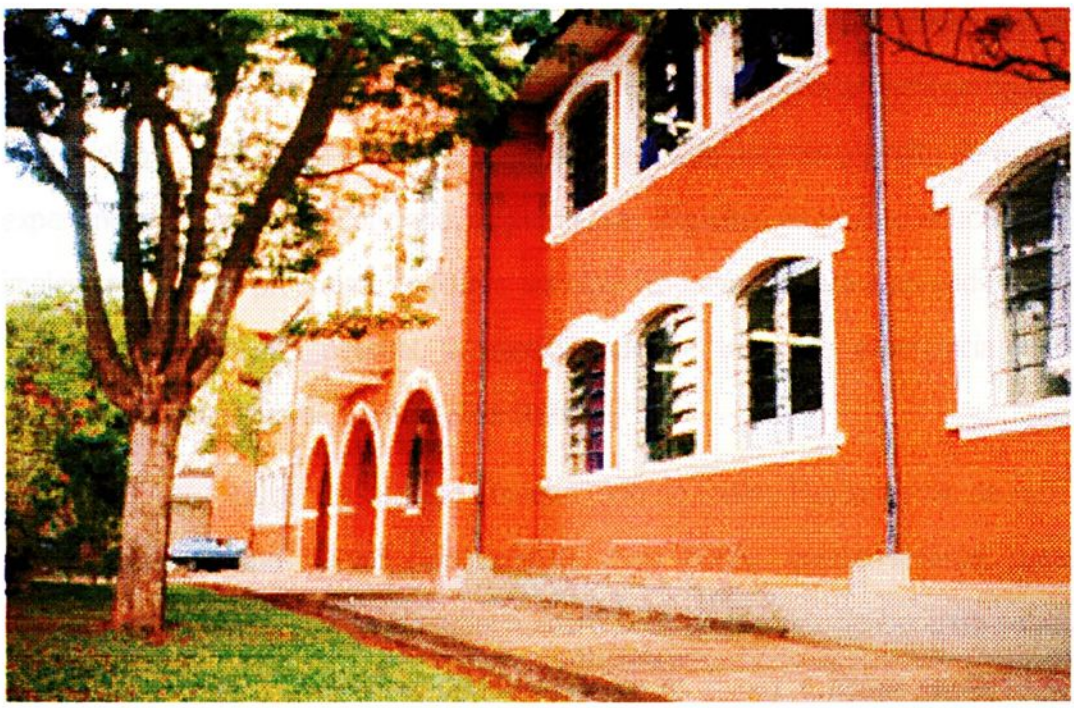

FIGURA 3 – Colégio Estadual José de Anchieta.

O espaço físico é ótimo. Os recursos materiais – mapas, equipos laboratorias, vídeos, aparelhos de televisão, máquina fotocopiadora, mimeógrafos, ... – estão disponíveis para serem utilizados com parcimônia, mas ... existem e estão para auxiliar o trabalho didático.

Todavia, uma escola não se faz apenas em função do espaço físico e dos recursos materiais disponíveis, se faz também nos espaços de construção coletiva, de troca de experiências, de discussão acerca dos limites e das possibilidades que se apresentam no cotidiano da ação docente. Estes espaços, no Colégio Estadual José de Anchieta, assim como nas demais escolas que integram a

rede pública de ensino, são raros, escassos,... quase inexistentes. O espaço do professor é o tempo em sala de aula, é o tempo de atividade junto aos alunos.

Contratado pelo tempo cronologicamente computado em presença dos alunos, ao professor tem sido negado o direito de ter reconhecido o valor do trabalho desenvolvido longe do aluno – muitas vezes no aconchego do lar, em prejuízo à convivência familar, assim como, tem sido negado o direito de poder experienciar, na realidade cotidiana, as promessas implícitas no projeto educacional implementado, que propugna, enquanto princípio fundamental para a aprendizagem e para o crescimento pessoal, a possibilidade de troca de experiência num intercambiar constante de saberes e de fazeres.

Os professores do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, da rede pública estadual, no Paraná, dispõem de duas horas, quinzenalmente, para reunirem-se e, coletivamente, discutirem sobre seus problemas, deliberarem sobre os caminhos a serem trilhados, decidirem sobre os rumos a serem explorados, sobre as ações a serem desenvolvidas, sobre os saberes a serem retomados e reconstruídos. Para tudo isso, ... nada mais que duas horas a cada quinze dias.

Foi este o espaço utilizado para as OFICINAS PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE. Foi este os espaço utilizado para as discussões coletivas, para as trocas de experiência, para a proposição de idéias, para o recuperar das forças muitas vezes perdidas na rotina corrosiva do dia a dia. Mas, apenas esse espaço era pouco, era quase nada... Então, na impossibilidade de reunir a todos, outros espaços – menores na quantidade, mas não na qualidade – passaram a ser ocupados. Eram promovidas reuniões entre as professoras de cada fase do Primeiro Ciclo, tendo como tempo de viabilização os momentos de Educação Física ou Educação Artística, quando os alunos ficavam sob a orientação de outra professora. Porém, essas professoras – professora auxiliar, professora de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Educação Física, professora de Educação Artística – ficavam alijadas desses interregnos de diálogo e eram privadas do conteúdo das falas que então se processavam. Não era o justo, não era o ideal, mas era o possível.

Na verdade, o justo, o ideal, seria o cumprimento das promessas lançadas no campo político e jamais concretizadas na cotidianidade da sala de aula. Na verdade, o justo, o ideal, seria que as anunciadas reformas educacionais se voltassem efetivamente para a melhoria da educação e relegassem a um segundo plano a preocupação eleitoreira dos administradores que se sucedem no governo estadual. Investir em recursos físicos, enquanto sistemática e continuadamente depreciam os talentos humanos é ofertar uma ilusão, é tentar promover o esvaziamento do projeto em seu nascedouro.

No limite do possível, todas – professoras, equipe de ensino e eu – procuramos nos valer das condições existentes para promover as transformações desejadas, mesmo porque, fazia-se necessário empreender esforços no sentido de superar, no interior da escola, por meio de uma prática pedagógica crítica e consistente, a gritante contradição existente entre a política oficial e sua forma de consecução no contexto escolar.

3 OS ATORES

Todas professoras, todas amigas, todas companheiras, que juntas – mesmo que de início, meio a contragosto – empreenderam com ousadia e

determinação uma jornada única, porque construída coletiva e solidariamente, tendo como ponto de partida a prática avaliativa exercida no dia a dia e como ponto de chegada a prática avaliativa utopicamente delineada. A meta maior: a transformação da prática pedagógica, pelo metamorfosear do próprio saber, do próprio fazer e do próprio ser, ao longo do processo.

FIGURA 4 – Professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental do Colégio Estadual José de Anchieta.

As profissionais que integram o grupo que atua no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental somam 17 (dezessete), sendo 15 (quinze) professoras e 3 (três) especialistas (Tabela 1).

Assim, atuam no Primeiro Ciclo oito professoras regentes (Creusa, Neusa, Alba, Conceição, Maria, Selma, Vera e Nina); uma professora de Educação

TABELA 1 – Profissionais que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e funções que exercem

NOME	FUNÇÃO					
	PROF. REGENTE	PROF. AUXILIAR	PROF. CONTRATURNO	EQUIPE DE ENSINO		
				SUPERVISORA	ORIENTADORA	COORDENADORA
Creusa	1ª Fase					
Neusa	1ª Fase					
Alba	2ª Fase					
Conceição	2ª Fase					
Maria	3ª Fase					
Selma	3ª Fase					
Vera	4ª Fase					
Nina	4ª Fase					
Margarete	Ed. Artística					
Silvia	Ed. Física					
Ana Rita		1ª e 2ª Fases				
Mônica		3ª e 4ª Fases				
Maria José			1ª e 2ª Fases			
Ermínia			3ª e 4ª Fases			
Márcia				X		
Ângela					X	
Lucinei						x

Fonte: Colégio Estadual José de Anchieta; janeiro a dezembro de 1998.

Artística (Margarete); uma professora de Educação Física (Silvia), duas professoras auxiliares (Maria Rita e Mônica); duas professoras de contraturno (Maria José e Ermínia); uma supervisora de ensino (Márcia); uma orientadora educacional

(Ângela), e uma coordenadora pedagógica (Lucinei) (Tabela 1) .

Aquelas – professoras ou integrantes da equipe de ensino – que participaram da pesquisa na sua totalidade, não apenas das OFICINAS PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE, mas também de todas as REUNIÕES POR FASE, são identificadas, na Tabela 1, pelo jateado acinzentado das células que comportam seus nomes.

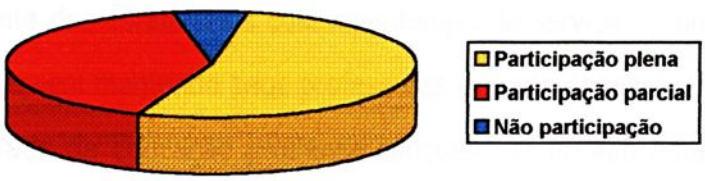

GRÁFICO 1 – Distribuição do nível de participação dos profissionais do Primeiro Ciclo.

Todavia, nem todas puderam participar da pesquisa (Gráfico 1). Cada uma das profissionais que atuam na escola comprometeu-se no limite de suas possibilidades. Infelizmente, a necessidade de empreender dupla jornada de trabalho, a primazia em atender questões burocráticas, a ausência de um tempo maior para estudos, somados a uma série de outros fatores, limitaram, sobremaneira, a participação de algumas delas.

Daquelas que iniciaram a caminhada em meados de 1997 apenas a Vera necessitou afastar-se. Aprovada, em março de 1999, em um concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Londrina, optou por um local de trabalho que lhe assegura estabilidade e uma melhor remuneração. Em seu lugar,

Daniele assumiu a docência da Quarta Fase.

No mais, o quadro de professoras permanece estável, mesmo com a aposentadoria de uma das professoras – Maria, também em 1999 – que retornou à escola dois dias depois, contratada, então, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

A constância do quadro de professoras do Colégio Estadual José de Anchieta decorre, em parte, da localização da escola. Por situar-se em uma área relativamente central, desperta um maior interesse nos professores em transferirem-se para lá – e, importa destacar, que a preferência na escolha das vagas é geralmente dos estatutários com mais tempo de serviço –; ainda, por ser uma escola antiga, vem mantendo seus professores de uma época quando ainda a Secretaria de Estado da Educação promovia concurso. E, mesmo aqueles que se aposentam, muitas vezes terminam por voltar, mesmo que sob outro regime de trabalho (Gráfico 2).

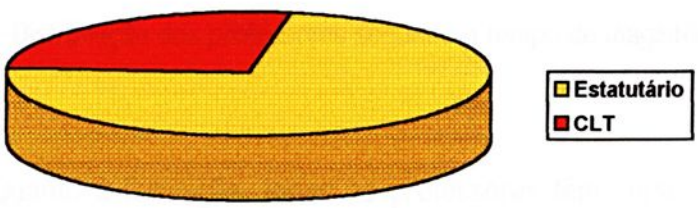

GRÁFICO 2 – Distribuição dos professores segundo o regime de trabalho.

A efetividade da maioria dos professores que integram o *staff* de uma escola não é uma constante na rede pública estadual. A ausência de concursos públicos para a complementação do quadro docente, principalmente do Primeiro

Ciclo do Ensino Fundamental, no decorrer dos últimos anos, tem ocasionado grande rotatividade de professores, prejudicando, extraordinariamente, a apropriação, por estes, dos fundamentos que orientam o ensino público estadual, uma vez que, ao final de cada ano letivo, podem ser dispensados ou transferidos para outras instituições de ensino, lesando o trabalho desenvolvido na escola.

As professoras têm, também, em sua maioria, uma ampla experiência em decorrência do tempo que atuam no magistério. Mais de 50% (cinqüenta por cento) das professoras atuam há 25 (vinte e cinco) anos, ou mais, no Ensino Fundamental, sendo que uma delas, Conceição, leciona há 38 (trinta e oito) anos (Gráfico 3).

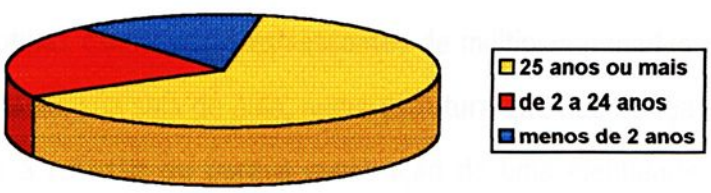

GRÁFICO 3 – Distribuição dos professores segundo o tempo de magistério.

Quanto à formação, todas as professoras têm curso médio em Magistério e curso superior em licenciaturas diversas, sendo que prevalece a formação em Pedagogia. Ainda, a quase totalidade das professoras participou de cursos de especialização (Gráfico 4).

A Tabela 2 permite uma melhor visualização do quadro geral, ao apresentar o nome das professoras, as funções que exercem, o regime de trabalho que as vincula à Secretaria de Estado da Educação, o tempo que exercem o

magistério e a formação acadêmica que têm.

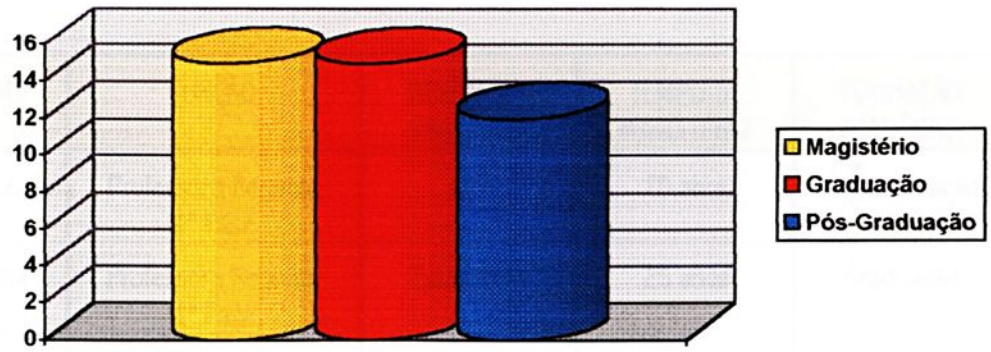

GRÁFICO 4 – Distribuição dos professores segundo o nível de formação acadêmica.

Boas profissionais. Boas professoras. Mas... atoladas nas tarefas, atascadas nas rotinas cansativas e estressantes de múltiplas jornadas de trabalho, isoladas cada qual em sua sala de aula, numa estrutura que não abriga nem espaço nem tempo para a reflexão ou para a construção de uma identidade profissional mais autônoma. Aliás, ao contrário, promove contextos que facilitam, quando não exigem, a reprodução e a perpetuação de práticas rotineiras e de exercício acrítico da profissão. Talvez essa tenha sido uma das razões para o silêncio que se seguiu à apresentação da proposta de pesquisa a ser desenvolvida. Talvez, o motivo tenha sido o medo, de mais uma vez, verem-se na condição de objeto e não de sujeitos de pesquisa.

Mas..., quaisquer que tenham sido os motivos que ensejaram aquele longo silêncio que se instalou,... a verdade é que uma professora, a Conceição – com seus trinta e oito anos de magistério – abraçou a proposta e carregou todas as outras professoras consigo: iriam tentar, se... não desse muito trabalho e ... não atrapalhasse demais...

TABELA 2 – Profissionais que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, funções que exercem, regime de trabalho, tempo de exercício do magistério e formação acadêmica.

NOME	FUNÇÃO	REGIME DE TRABALHO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
CREUSA	Professora Regente 1ª Fase	CLT	10 anos	Especialização
NEUSA	Professora Regente 1ª Fase	Estatutária	25 anos	Graduação
ALBA	Professora Regente 2ª Fase	Estatutária	25 anos	Especialização
CONCEIÇÃO	Professora Regente 2ª Fase	Estatutária	38 anos	Especialização
MARIA	Professora Regente 3ª Fase	Estatutária	28 anos	Especialização
SELMA	Professora Regente 3ª Fase	Estatutária	26 anos	Especialização
VERA	Professora Regente 4ª Fase	CLT	26 anos	Especialização
NINA	Professora Regente 4ª Fase	CLT	30 anos	Especialização
MARGARETE	Professora de Educação Artística	Estatutária	10 anos	Graduação
SÍLVIA	Professora de Educação Física	Estatutária	1 anos	Graduação
ANA RITA	Professora Auxiliar 1ª e 2ª Fases	CLT	1 anos	Especialização
MÔNICA	Professora Auxiliar 3ª e 4ª Fases	Estatutária	12 anos	Especialização
MARIA JOSÉ	Professora do Contraturno	Estatutária	27 anos	Especialização
ERMÍNIA	Professora do Contraturno	Estatutária	12 anos	Especialização
LUCINEI	Coordenadora Pedagógica	Estatutária	25 anos	Especialização

Fonte: Colégio Estadual José de Anchieta; janeiro a dezembro de 1998.

unesp

Hoje, a situação mudou e... elas não querem o final do projeto.

4 OS PASSOS DA CAMINHADA...

A avaliação da aprendizagem escolar constitui aspecto nodal no contexto da nova proposta educacional – Ciclo Básico. Portanto, tornava-se fundamental que sua consecução no interior de cada sala de aula possibilitasse às professoras diagnosticar as aprendizagens efetivadas e as falhas a serem superadas no desenrolar dos processos de ensino e aprendizagem, facultando-lhes a reorganização de suas ações para a realização das metas estabelecidas enquanto horizonte almejado; ainda, tornava-se fundamental que sua execução no interior de cada sala de aula permitisse aos alunos a apropriação ativa e crítica do saber, que formasse neles – alunos – uma nova atitude em relação à percepção, compreensão e atuação na realidade.

A elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO foi o ponto de convergência para a reflexão dos fazeres e dos saberes a serem (re)construídos; foi o espaço para a retomada do Projeto Político Pedagógico, ainda restrito ao plano da concepção teórica, uma vez que não se consubstanciava no contexto das salas de aula; foi o *locus* de transformação das formas de interação entre as professoras – os espaços de ação conjunta e de partilhas solidárias cresceram e se estenderam aos alunos, na promoção de práticas que passaram a privilegiar o coletivo, pelo compartilhar, intercambiar e permutar de experiências e conhecimentos.

unesp

No decorrer dos quase dezoito meses de desenvolvimento da pesquisa-ação, que se estenderam de agosto de 1997 a dezembro de 1998, diferentes momentos se sucederem e se compartiram no tempo e no espaço, conforme diversificados procedimentos eram implementados, quer para a coleta de dados, quer para o desenvolvimento da pesquisa enquanto intervenção intencional na realidade existente e enquanto busca consciente de respostas às questões enunciadas, quer para análise das situações que se apresentavam no decorrer do trabalho. Observações, entrevistas, oficinas de trabalho, grupos de estudo, reuniões de planejamento, ... foram alguns desses momentos que constituíram a caminhada.

Mas, a caminhada não cessou ..., ela prosseguiu por 1999 sob a égide de uma nova dinâmica, conduzida pelas professoras considerando, então, o saber e o fazer progressivamente construído, desconstruído e reconstruído nas vivências compartilhadas no momento precedente – o tempo da pesquisa-ação. E pude então edificar a certeza de que o deleite maior não adivinha da conclusão da pesquisa, com a elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO ou com as transformações implementadas no passado – tão recente, ainda –, mas do que perdura da comunhão solidária que se estabeleceu entre nós, abrindo novos espaços e tempos que fizeram crescer o saber e evoluir o fazer de cada uma e de todas.

A riqueza das vivências compartilhadas não pode ser descrita ou analisada em sua plenitude. A descrição do fato é sempre mais restritiva que o momento vivido, o relato das experiências está geralmente despido da emoção que as circundou.

Mas, ... ao descrever e analisar o percurso transcorrido tendo por base as anotações e gravações realizadas, ao retomar o processo construído coletivamente por meio dos depoimentos prestados pelas professoras, proceder-se-

unesp

á à categorização em torno de dois eixos temáticos: a relação teoria – prática na construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO e as transformações da prática pedagógica em decorrência das mudanças da prática avaliativa.

4.1 Análise de documentos

Inicialmente, foram pesquisados e analisados os documentos oficiais produzidos para a implantação e operacionalização do Ciclo Básico, no Estado do Paraná, a partir de 1987, uma vez que os documentos constituem, não somente uma fonte de informações contextualizadas, mas, também, emergem de uma realidade determinada, fornecendo e explicitando dados sobre essa mesma realidade (Lüdke e André, 1986).

Determinar os limites de ação na consecução do PROJETO DE AVALIAÇÃO exigia o estudo documental, enquanto forma a permitir a complementação de informações provenientes da coleta por meio de outras técnicas, assim como para o desvelamento de aspectos inerentes ao objeto de estudo.

Leis, decretos, indicações, deliberações e resoluções foram amplamente estudados e exaustivamente analisados no intuito de caracterizar os procedimentos possíveis de serem implementados na construção de uma nova prática avaliativa. As professoras precisavam ter clareza quanto aos limites e possibilidades conferidos pela lei e, mais, precisavam aprender a valer-se das *brechas* – espaços de ação e reação – nela existentes para a superação dos paradoxos gerados pela dissonância entre as promessas políticas e as condições de exercício do magistério.

unesp

O Currículo Básico e um conjunto de outras publicações[7] divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação no decorrer do processo de implementação da proposta, foram estudados no intuito de melhor situar o fenômeno da avaliação da aprendizagem no interior da nova proposta educacional. Mais uma vez, buscava-se delimitar os horizontes e as fronteiras a orientarem a ação das professoras na construção de uma nova práxis avaliativa.

No contexto escolar, especificamente, foram analisados o Projeto Político Pedagógico e os instrumentos destinados ao registro de desempenho dos alunos – Ficha de Acompanhamento[8] e Parecer Parcial[9]. Buscava-se, mais e mais, explicitar aspectos inerentes à prática avaliativa, pois a reflexão – base da ação transformada e transformadora – deve processar-se sobre o exercício cotidiano.

4.2 Questionários e Entrevistas

Para conhecer um pouco melhor as pessoas que participariam dessa caminhada, inicialmente, foi proposto um questionário estruturado (Anexo A),

---

7 As publicações divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação incluem a série Cadernos do Ensino Fundamental, com sete volumes (Paraná, 1991a, b, c, d; 1992; 1993e, f), relatório de pesquisa analisando o processo de implementação do Ciclo Básico (Paraná, 1994) e os três volumes que integram a coleção Ensinar e Aprender: Reflexão e Criação (Paraná, 1998c, d, e).

8 Documento proposto pela escola, em cumprimento a determinação da Secretaria de Estado da Educação, no intuito de sistematizar os registros descritivos a serem elaborados pelos professores acerca do desenvolvimento do aluno no decurso do bimestre. Por meio desse documento, a escola pretendia esclarecer os pais quanto ao desempenho dos filhos e dispor de um registro escrito que orientasse o professor na reorganização das atividades de ensino.

9 Relatório descritivo do desempenho do aluno, que o acompanha durante todas as fases do ciclo. A ser preenchido ao final de cada ano letivo, ou por ocasião de transferências para outra instituição de ensino, pretendia fornecer informações sobre as aprendizagens efetivadas durante o período e as dificuldades ainda presentes.

unesp

objetivando o levantamento de dados pessoais e de informações gerais sobre regime de trabalho, condição em que assumiu a série, formação e participação em cursos de aperfeiçoamento.

Posteriormente, foi utilizada entrevista semi-estruturada (Anexo B e C), técnica fecunda por favorecer a descrição dos fenômenos e, também, por possibilitar *... sua explicitação e a compreensão de sua totalidade...* (Triviños, 1987, p. 152), pretendendo a proposição de questionamentos básicos, fundamentados em teorias e hipóteses interessantes ao estudo, mas que garantissem amplo campo para novos questionamentos frente as respostas manifestas, mesmo porque, o objetivo maior era não somente caracterizar o saber e o fazer do professor, mas levantar indicadores que sinalizassem as transformações em curso.

Estas entrevistas processaram-se em momentos diferentes no decorrer da pesquisa, a primeira delas, em 18 e 19 de maio de 1998, com as duas professoras responsáveis por cada uma das fases do ciclo, concomitantemente, e, então, buscava-se o confronto e a complementaridade das impressões emergentes do processo, dos saberes em construção, dos fazeres em transformação. A outra entrevista foi individual, tendo se verificado em 23 e 24 de novembro de 1998, e, então, buscava-se o posicionamento pessoal de cada professora em relação a si mesma e ao processo que vivenciava.

As entrevistas foram realizadas por mim, na própria escola, durante o horário de trabalho, quando as professoras não estavam na regência da classe. A primeira entrevista teve duração média de duas horas. A segunda entrevista, teve duração média de uma hora e meia, aproximadamente. Gravadas, as entrevistas registram o pensamento das professoras e os sons que caracterizam o interior de uma instituição de ensino. Posteriormente, foram transcritas para poderem ser melhor analisadas.

unesp

Ainda, foi proposto um questionário, distribuído em maio de 1999 – para um olhar verdadeiramente retrospectivo sobre o caminho percorrido ao longo de 1998 – que exigia que cada professora se detivesse frente à sua prática, contemplando-a, analisando-a e, então, delimitasse as transformações edificadas e aquelas ainda em curso (Anexo D). A definição pela resolução de um questionário não foi vã, mas resultou da necessidade de levar as professoras a registrarem por escrito – portanto, mais elaboradamente – o processo que vivenciavam.

Finalmente, em setembro de 1999, solicitei às professoras que elaborassem um texto descrevendo – na sua óptica – o processo vivenciado. Eu queria mais que respostas às perguntas, ... eu queria as SUAS impressões pessoais acerca do processo experienciado, das aprendizagens efetivadas, das transformações consubstanciadas, ... escritas livremente, sem um roteiro pré-estabelecido. Os textos revelaram muito ...

Do confronto entre as informações prestadas pelas professoras ao longo do caminho tornou-se possível (re)orientar os processos de ação e intervenção no decorrer da pesquisa e, mais, tornou-se possível analisar a qualidade das transformações que se efetivavam no plano teórico e no campo de ação – da avaliação existente em direção à avaliação sonhada.

4.3 Observações

A observação direta do cotidiano, outra das técnicas utilizadas, ocorreu em dois momentos e com finalidades distintas.

Inicialmente, em agosto, setembro e outubro de 1997 (Tabela 3), as observações transcorreram no intuito de determinar a ocorrência de alterações

unesp

nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras.

TABELA 3 – Verificação de alterações na prática avaliativa – Tempo de observação

FASES DO CICLO	PROFESSORES	HORAS DE OBSERVAÇÃO	
		MÊS	TOTAL
1ª	Neusa	0h/a	00h/a
	Creusa	8h/a	24h/a
2ª	Alba	8h/a	24h/a
	Conceição	12h/a	36h/a
3ª	Maria	8h/a	24h/a
	Selma	8h/a	24h/a
4ª	Vera	0h/a	00h/a
	Nina	8h/a	24h/a
TOTAL		52h/a	156h/a

Fonte: Colégio Estadual José de Anchieta; agosto, setembro e outubro de 1997.

Um primeiro olhar pode avaliar como irrisório o tempo de observação levado a termo em cada uma das turmas – apenas 8 horas/aula ao longo de todo um mês, que somavam, em todas as turmas, 156 horas/aula no decorrer dos três meses. Pode parecer pouco, mas não foi. Na verdade esse tempo de observação apresentava objetivos definidos e bastante delimitados: pretendia-se, tão somente, levantar indicadores que sinalizassem a quantidade e qualidade das transformações conquistadas na prática avaliativa após o término de estudo anterior, concluído em 1995 (Souza, 1995).

As alterações consubstanciadas eram mínimas, para não reconhecer que eram, na verdade, quase inexistentes. Com base nessas

observações iniciais e nas conclusões resultantes de estudo anterior tornou-se possível a elaboração da proposta das OFICINAS PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE, apresentada às professoras no final de 1997 e a ser consubstanciada a partir do início do ano letivo de 1998.

A segunda etapa de observações ocorreu no início de 1998 (Tabela 4), no decorrer dos meses de março e abril.

TABELA 4 – Caracterização das práticas avaliativas – Tempo de observação

FASES DO CICLO	PROFESSORES	HORAS DE OBSERVAÇÃO	
		MÊS	TOTAL
1ª	Neusa	8h/a	16h/a
	Creusa	8h/a	16h/a
2ª	Alba	8h/a	16h/a
	Conceição	8h/a	16h/a
3ª	Maria	8h/a	16h/a
	Selma	8h/a	16h/a
4ª	Vera	8h/a	16h/a
	Nina	8h/a	16h/a
TOTAL		64h/a	128h/a

Fonte: Colégio Estadual José de Anchieta; março e abril de 1998.

O objetivo era, então, coletar situações de avaliação da aprendizagem que se processavam no interior de cada sala de aula, para que subsidiassem reflexões posteriores, nas OFICINAS PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE, na forma de estudos de caso – para que as situações suscitassem uma maior clareza quanto à distância existente entre o ideal

que permeia o discurso e a realidade que caracteriza a ação desencadeada no interior de cada sala de aula. Analisar a prática concretizada, desvelando os determinantes implícitos e compreendendo os fundamentos teóricos que a sustentam, era o caminho escolhido na construção de uma nova prática avaliativa.

As observações foram registradas através de relatos descritivos dos fatos e situações destacados em decorrência da relevância que representavam para o tema objeto de estudo – a avaliação da aprendizagem escolar. Os registros foram manuscritos e, posteriormente, os dados coletados e as situações descritas foram organizados e acrescidos de anotações de natureza reflexiva.

Os procedimentos adotados no decorrer das observações em sala de aula procuraram respeitar a dinâmica interna de estruturação e funcionamento das turmas, ou seja, buscaram evitar atuações que intencionalmente afetassem, quer de forma direta, quer de forma indireta, as ações docentes e/ou discentes. Assim, pretendeu-se pelo menos reduzir as interferências decorrentes da presença de um elemento novo no contexto.

4.4 Espaços coletivos

Os espaços coletivos foram gradualmente sendo ampliados, mesmo porque pretendia-se desenvolver ações conjuntas e solidárias, objetiva-se a ampliação dos elos de interdependência entre os muitos atores envolvidos.

As Oficinas Pedagógicas: Avaliação e Reconstrução do Saber Docente (Anexo E) pretenderam constituir espaço de formação a favorecer a construção do saber de maneira coletiva, a partir das práticas e contribuições de cada professora, a serem partilhadas, discutidas e (re)elaboradas por todas no confronto constante

com o referencial teórico.

Por meio das OFICINAS pretendia-se uma investigação profunda acerca da problemática da avaliação da aprendizagem escolar no contexto do Ciclo Básico, favorecendo a discussão grupal e gerando um novo saber e um novo fazer – a ser consubstanciado pela elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO –, fundamentados na experiência profissional das educadoras e no saber elaborado pelas ciências da educação.

FIGURA 5 – Professoras participando de Oficina Pedagógica.

O compromisso com a (re)organização da prática pedagógica no interior da escola, de forma a gerar condições para o desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo, coletivo e solidário, determinou que as OFICINAS fossem estruturadas de maneira a viabilizarem-se em três momentos distintos, mas

articulados: MOMENTO DE DIÁLOGO, voltado para a apropriação do saber acumulado, a ser criticamente analisado pelas participantes à medida em que avançavam nas reflexões sobre a prática avaliativa; MOMENTO DE AÇÃO, centrado na atividade das participantes no desenvolvimento de práticas avaliativas fundamentadas nas discussões precedentes, viabilizando no interior da sala de aula as propostas produzidas coletivamente; e, MOMENTO DE REFLEXÃO, preocupado em favorecer a contínua aprendizagem pela reflexão constante, pela progressiva integração do *duo* teoria – prática, pelo resgate e (re)elaboração das experiências construídas e reconstruídas e a converterem-se em novos saberes e em novos fazeres.

O segundo espaço coletivo conquistado foi o das REUNIÕES POR FASE. A insuficiência do tempo de duas horas quinzenais, mesmo quando somado ao tempo roubado dos intervalos, era pouco. A interação precisava ampliar-se e consolidar-se. Os saberes e fazeres de uns precisavam intercambiar-se e metamorfosear-se nos saberes e fazeres dos outros – de seus pares. A realidade – condições de trabalho na escola – exigiu que o grupo ficasse restrito, nesses momentos, às professoras regentes de cada fase do Primeiro Ciclo.

Nas REUNIÕES POR FASE os objetivos variavam conforme a necessidade e a dinâmica do processo evolutivo do grupo. Organização de Fichas de Acompanhamento, construção de instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, reorganização dos planejamentos, definição dos conteúdos essenciais a serem trabalhados em cada uma das fases do ciclo, estudo de temáticas específicas da fase do ciclo... Na verdade, o objetivo maior era assegurar o estabelecimento de diferentes formas de mediação na construção de uma nova prática avaliativa.

As OFICINAS, assim como as REUNIÕES, foram registradas, algumas por anotações escritas, outras foram gravadas e as falas que então se processavam

unesp

foram transcritas, lidas, relidas, analisadas. Importa destacar que quase tudo foi consignado: os assuntos discutidos, as abordagens privilegiadas, as reações explicitadas, as solicitações manifestas, as idéias – possibilidades – debatidas, os caminhos delineados... Apenas, torna-se impossível descrever o prazer advindo da partilha, a segurança derivada da responsabilidade participada, a alegria originada da percepção de que cada um pode fazer a diferença quando conta com o outro. Também, torna-se impossível descrever a frustração decorrente das tentativas infrutíferas, a tristeza por, em alguns momentos, perpetuar a reprodução ... esquecendo o trajeto já percorrido...

...

Mas, são apenas dezoito meses de uma caminhada que apenas se inicia. E, então...

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.
(***Tocando em frente***, Ricardo Teixeira e Almir Sater)

FECUNDAR O SOLO:
A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO DE AVALIAÇÃO

O *locus*? Um colégio de médio porte que integra a rede estadual de ensino – Colégio Estadual José de Anchieta – onde ainda parecia não viger o reconhecimento de que o saber a ser edificado precisa contribuir para a superação das contradições e para a descoberta de caminhos para a transformação da realidade.

As condições? Lamentáveis!!... Pela desvalorização dos profissionais da educação, que lenta e inexoravelmente tiverem seus conhecimentos depreciados, sua experiência menosprezada, sua perícia rejeitada, sem que novos espaços de crescimento individual e coletivo fossem promovidos no gestar de novos saberes e de novos fazeres... Pela dificuldade em discutir coletivamente os problemas vivenciados no interior de cada sala de aula... Pela complexidade em desenvolver projetos coletivos na (re)construção de uma prática pedagógica comprometida com a elaboração e socialização de um conhecimento novo, que

unesp

faculte ao educando compreender e transformar a realidade, e, mais, que promova o estabelecimento de elos de solidariedade e participação... Pela ausência de orientações claras quanto aos processos e procedimentos avaliativos num contexto pedagógico a metamorfosear-se em consonância com as idéias e propostas que se alternavam no poder...

Os atores? As professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual José de Anchieta, que como os demais profissionais da educação das redes públicas, vêm enfrentando dificuldades das mais variadas gamas: achatamento salarial, inexistência de hora atividade, duplicação de jornada de trabalho, depreciação de seu fazer e de seu saber, falta de hábito de refletir sobre a prática,... Mas que, apesar de tudo,... ainda sonhadoras, ainda ambidestras, ainda equilibristas, ainda dançarinas... e, quiçá, ... *piões de ponta firme e de fieira longa* (Pecci, 1984, p. 133).

O tempo? Um momento pleno de certezas eivadas de dúvidas ... Um instante entre as inúmeras experiências já vividas e todas aquelas a serem construídas... O instante do sim para um trabalho novo e desafiador – que, se oferecia um pouco, solicitava muito... O tempo? Diminuto... considerando a abrangência da tarefa a ser levada a termo ... Dezoito meses de (re)construção de saberes e fazeres, iniciados no decorrer do segundo semestre de 1997 e que se prolongam até os derradeiros dias de 1998. O término real, efetivo,... impossível de ser determinado,... quando a estrada que entrecruza o cenário vai sendo construída e transformada conforme se metamorfoseia o *locus*, se alternam as condições, se transfiguram os atores no inexorável decorrer do tempo.

A construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO é um momento e um lugar para a reflexão e ação em um tempo e espaço muito mais amplos,... infinitos... É possível promover um recorte no tempo, é viável delimitar um espaço, para depois

proceder à sua descrição e análise, mas, então, muito da emoção estará perdida, pois descrever é diferente de viver,... analisar é diferente de sentir, tocar, experienciar... Talvez por isso, a alegria e a realização advindas com as conquistas efetivadas, a tristeza e a frustração decorrentes dos insucessos, das incertezas... permaneçam apenas com aqueles que vivenciaram todos os momentos.

1 RECONSTRUIR O SABER NA TRANSFORMAÇÃO DO FAZER

Todo dia é de viver
Para ser o que for
E ser tudo...
(***Amor de índio***, Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

Impelir as professoras a abraçarem a proposta que lhes era ofertada não foi uma tarefa fácil. Elas pareciam tão plenas de certezas quanto ao trabalho que desenvolviam, quanto à prática avaliativa que exerciam, quanto a ... quanto a tudo. Elas pareciam não acreditar que havia muito a ser aprendido, muito a ser transformado, muito a ser desconstruído e reconstruído em seu saber e em seu fazer, para que uma nova práxis avaliativa emergisse.

Em meados de 1997, quando a idéia foi apresentada durante um intervalo para recreio – aqueles 15 minutos destinados ao cafezinho – a sala dos professores foi solapada por um silêncio denso, quase palpável. Olhares se entrecruzaram e neles era possível ler desassossego, exasperação e cansaço – era

unesp

apenas mais trabalho num contexto em que não havia disponibilidade de tempo ou de energia para mais nada.

E ninguém pronunciou sequer uma palavra!

O silêncio cresceu... e se avolumou...

A proposta foi reapresentada, com maior riqueza de detalhes, com maior destaque das vantagens que poderiam advir de sua implementação. Mas, o silêncio persistiu... se prolongou... e foi, finalmente, quebrado por uma das professoras – Conceição – uma senhora com quase quarenta anos de exercício de magistério, que revelando nos gestos uma grandeza carinhosa – dádiva das experiências vividas – e no olhar uma ousadia e determinação que o tempo não conseguiu apagar, relembrou os benefícios decorrentes de um estudo que eu havia desenvolvido anteriormente na escola (Souza, 1995) e conclamou as demais companheiras a, pelo menos, tentarem...

Uma a uma, as professoras foram aderindo à proposta. Meio desconfiadas,... meio contrariadas,... mas, dispostas a tentarem.

Entrementes, alguns impedimentos foram erigidos.

Inicialmente, no decorrer do segundo semestre de 1997, seriam realizadas observações em cada uma das salas de aula com o intuito de determinar a ocorrência de alterações nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras, pelo confronto da realidade presente com o verificado no passado – biênio 94/95. Duas professoras – Neusa (primeira fase) e Vera (quarta fase) – opuseram-se: a observação não poderia verificar-se em suas salas de aula. As justificativas apresentadas eram plausíveis: Neusa enfrentava uma severa crise de depressão e não se sentia preparada para lidar com mais um fator desestabilizador em sua sala de aula; Vera carregava consigo uma experiência desagradável vivenciada anteriormente na rede pública municipal e não queria ninguém FISCALIZANDO seu

unesp

trabalho.

As observações iniciais aconteceram, a exceção dessas duas turmas, e corroboraram as conclusões explicitadas em estudo anterior: que apesar do corpo docente apresentar um discurso comprometido com a perspectiva diagnóstica da avaliação, com o sentido pedagógico de sua realização, com a determinação dos desvios e inconcretudes na consecução das metas estabelecidas, prevalecia a ocorrência de prática classificatória, destituída de elementos indicadores da caminhada empreendida pelo educando na (re)construção do saber e na superação das dificuldades de aprendizagem (Souza, 1995).

Com base nos dados coletados no decorrer dessa primeira etapa de observações, tornou-se possível a reestruturação das OFICINAS PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE, enunciadas às professoras e à equipe pedagógica em dezembro de 1997 e a serem desenvolvidas no decorrer de 1998.

Tendo em perspectiva os objetivos estabelecidos evidenciava-se a necessidade de proceder a uma investigação profunda sobre a problemática da avaliação da aprendizagem escolar – com a conseqüente elaboração coletiva do PROJETO DE AVALIAÇÃO – favorecendo, assim, o resgate de cada uma das professoras enquanto aprendiz e co-autora de sua formação, pela superação das propostas de formação centradas nos discursos e teorias desvinculados da realidade pedagógica, pela superação das propostas de formação centradas em regras e normas distantes do cotidiano escolar. Fazia-se necessário que as professores – individual e coletivamente – se reconhecessem como seres capazes de (re)construir seu saber e seu fazer na interação com seus pares e com o objeto do conhecimento.

O momento subseqüente exigiu refletir sobre prática desenvolvida, desvelando as concepções a ela inerentes, reconstruindo-a e aprimorando-a. Esse era o caminho para a edificação da práxis avaliativa apenas

unesp

sonhada, pois, somente a partir do (re)pensar do próprio fazer e do próprio saber, e dos fundamentos que os determinam, torna-se possível a apreensão e o exercício consciente de novos saberes e fazeres.

As Oficinas Pedagógicas: Avaliação e Reconstrução do Saber Docente pretendiam constituir espaço para a troca de experiências, para a partilha de saberes, para a priorização de relações dialógicas, para a apropriação de novos conhecimentos..., assim, intentavam favorecer a emersão de um novo saber e de um novo fazer no que tange à prática avaliativa, com repercussões na prática pedagógica e nos processos de ensino e aprendizagem.

A tarefa não se afigurava fácil...

Reverter o processo, redirecionar o percurso, exigia de cada uma e de todas um compromisso incomensurável: refletir sobre a prática desenvolvida, desvelando-a em seus múltiplos determinantes, compreendendo-a em seus fundamentos, vinculando-a aos contextos social, político, econômico, cultural... que circunscrevem o ser e o ter de cada indivíduo.

1.1 Afagar a terra ... Conhecer os desejos da terra

O ano de 1998 iniciou-se com cor e sabor. Cor de esperança e sabor de responsabilidade para todas nós – professoras, integrantes da equipe de ensino, eu – que principiávamos um trabalho que pretendia metamorfosear, pelo menos um pouquinho, o contexto da prática avaliativa.

No espaço coletivo e participativo que abrigou os estudos, as discussões e edificações que resultaram na elaboração do Projeto de Avaliação,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

efetivaram-se, também, ainda que meio de roldão a (re)organização dos planejamentos de ensino, a introdução de alterações profundas na prática pedagógica e a ampliação dos laços de comprometimento e solidariedade entre todas – na viabilização da esperança de ir além, de realizar mais, uma possibilidade sempre presente na pesquisa-ação.

E, então, já se enunciavam as primeiras e, ainda, incipientes conquistas,... mas, CONQUISTAS!

Assim, apesar da Secretaria de Estado da Educação haver proposto um calendário que especificava reuniões com duas horas de duração, quinzenalmente, Lucinei e eu encaminhamos ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina, uma pedido de autorização para que os Grupos de Estudo ocorressem mensalmente, com duração de quatro horas. A solicitação foi aceita em decorrência do arrazoado proposto e, conseqüentemente, as OFICINAS PEDAGÓGICAS puderam verificar-se com um tempo de viabilização que permitia o ampliar das discussões e o aprofundar das idéias. Eram muitas as vozes as serem ouvidos.

E, mais, a divulgação dos trabalhos realizados junto às professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental para outros setores da escola, suscitou um convite para ampliação dos estudos, objetivando envolver os professores da Segunda Fase do Primeiro Ciclo. Era mais uma possibilidade a ser explorada no futuro...

No decorrer do primeiro semestre de 1998 prevaleceram as atividades de (re)construção do conhecimento docente, pela desestabilização de certezas, pelo desconstruir de saberes e fazeres, pelo retomar da própria prática em confronto com o referencial teórico que lhe conferia forma e textura. Era o momento dialógico, voltado para a apropriação do saber histórica e socialmente produzido pelo homem, a ser criticamente analisado por cada uma e por todas à

medida que penetravam mais e mais nos domínios do pensar sobre o fazer, tendo por fundamento o saber progressiva e continuamente apossado.

Inicialmente, os estudos desenvolvidos nas OFICINAS PEDAGÓGICAS centravam-se na temática avaliação da aprendizagem: conceitos; princípios e fundamentos; orientações legais e definições curriculares; funções, modalidades e critérios; organização das situações de ensino considerando a correlação desempenhos – objetivos; etapas; técnicas e instrumentos, tendo sempre por referência os principais problemas identificados/corroborados no decorrer do período de observação, em meados do ano precedente.

Assim, ao determinar as metas a serem perseguidas e os temas a serem apreciados fazia-se prioritário considerar que:

- ✓ Os registros descritivos, mesmo na ausência de notas, apenas estabeleciam rótulos, que vinculavam a qualidade da aprendizagem mais às condutas sociais no contexto escolar que ao desempenho acadêmico.

- ✓ As professoras pareciam ignorar as orientações propostas pela Secretaria de Estado da Educação através da legislação em vigor e do Currículo Básico, pareciam estranhar as metas e compromissos assumidos pela escola em seu Projeto Político Pedagógico, pareciam desconhecer os limites e possibilidades de ações exercitáveis no interior da sala de aula.

- ✓ Embora reconhecendo o valor do erro enquanto indicador dos processos cognitivos elaborados pelo educando, as professoras pouco utilizavam-no como fundamento para a (re)organização da ação pedagógica para a (re)orientação do aluno na superação das dificuldades de aprendizagem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

✓ A despeito de confessarem haver a necessidade de fundamentarem suas ações em metas claramente definidas, as professoras pouco efetivam na delimitação dos objetivos de ensino, na proposição dos desempenhos mínimos a serem explicitados na construção dos novos saberes pelos educandos.

✓ Ainda que procedessem a uma avaliação descritiva, suas características classificatórias e sentencivas, evidenciavam a dificuldade existente na construção de instrumentos diversificados, que permitissem uma melhor coleta e sistematização de dados acerca dos processos de aprendizagem vivenciados pelo aluno no decorrer da prática pedagógica.

As metas propostas e a serem superadas tinham, portanto, por fundamento, as dificuldades identificadas, os problemas manifestos e as incongruências explicitadas na consecução da prática avaliativa no desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os temas e leituras objeto de estudo decorreram das metas a serem efetivadas no suceder dos encontros (Tabela 5). Foram sete OFICINAS PEDAGÓGICAS durante o primeiro semestre de 1998. Para superar a quantidade oficial de encontros, que seria de cinco, foi necessário *burlar* um pouco as determinações do Núcleo Regional de Ensino.

E, então, se enunciava mais uma nova conquista, a revelar o princípio das transformações no pensar de cada uma das professoras: elas ACEITARAM abrir mão de um tempo apenas seu para fazer crescer o NÓS.

Foi um tempo de semeadura e colheita ...

Foi um tempo de doações e recebimentos ...

unesp

TABELA 5 – Seqüência de OFICINAS PEDAGÓGICAS: objetivos, temas e leituras: 1998/1

Data	OBJETIVOS	TEMAS	TEXTOS
19.03	✓ Explicitar o conceito de avaliação da aprendizagem que fundamenta a prática pedagógica, confrontando-o com o referencial teórico que orienta o seu exercício. ✓ Analisar diferentes conceitos de avaliação da aprendizagem, posicionando-se criticamente frente ao próprio exercício profissional e à própria prática avaliativa.	AVALIAÇÃO: 1. CONCEITO 2. PRINCÍPIOS	LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* Cortez: 1995, p. 27-47. HOFFMANN, J. *Avaliação:* mito & desafio. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993, p. 10-64.
27.04	✓ Determinar os fundamentos, pressupostos e finalidades da prática avaliativa no contexto dos processos de ensino e aprendizagem. ✓ Discutir as orientações propostas pela Secretaria de Estado da Educação, através da normatização vigente e das orientação propostas pelo Currículo Básico. ✓ Analisar o Projeto Político Pedagógico, visando determinar os limites e possibilidades da prática avaliativa a ser efetivada.	AVALIAÇÃO: 1. FUNDAMENTOS 2. NORMATIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a escola pública do Paraná.* Curitiba: SEED, 1990. LONDRINA. C. E. José de Anchieta. *Projeto Político Pedagógico.* Londrina, 1995, p. 1-9.
27.05	✓ Reconhecer as funções e modalidades da avaliação, compreendendo sua importância para o desenvolvimento da prática educativa. ✓ Relacionar as funções da avaliação aos critérios de referenciação na construção dos instrumentos para coleta de dados.	AVALIAÇÃO: 1. FUNÇÕES E MODALIDADES 2. CRITÉRIOS	GANDIN, D. Algumas idéias sobre avaliação. In: *Revista de Educação AEC*, v. 25, nº 101, p. 48-55, out./dez. 1995.
08.06	✓ Relacionar planejamento de ensino à avaliação da aprendizagem escolar, compreendendo sua importância para o desenvolvimento da prática educativa. ✓ Reconhecer a importância da	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: 1. OBJETIVOS E AVALIAÇÃO 2. ORGANIZAÇÃO DO	LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* Cortez: 1995, p. 102-19; p. 152-80.

	definição clara dos objetivos a serem desenvolvidos e dos desempenhos a serem atingidos na consecução de uma avaliação compromissada com o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.	ENSINO E AVALIAÇÃO	
26.06	✓ Diferenciar as etapas da avaliação, objetivando a percepção e análise dos processos de ensino e aprendizagem.	AVALIAÇÃO: 1. ETAPAS 2. DESEMPENHOS	ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica:* desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998, p. 101-16.
10.07	✓ Diferenciar as várias técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem, compreendendo seus fundamentos e finalidades. ✓ Determinar alternativas de utilização das diversas técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem na consecução de uma prática compromissada com a apropriação do saber.	AVALIAÇÃO: 1. TÉCNICAS 2. INSTRUMENTOS	MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica:* função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, p. 75-125.
14.07	✓ Discutir e analisar avaliação formativa, tendo por referência a concepção pedagógica que fundamenta a prática educativa e as suas modalidades de aplicação.	AVALIAÇÃO: 1. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209.

Fonte: Colégio Estadual José de Anchieta; março a julho de 1998.

Foi um tempo de trabalho árduo, mas extremamente produtivo, pois as amarras iam sendo afrouxadas e soltas dia após dia e, então, as professoras cresciam, se empolgavam, se envolviam... e, paulatinamente, cada uma e todas, passavam a perfilhar que

> *A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação* (Hoffmann, 1993a, p. 18).

Para iniciar o processo de transformação conceptual na edificação da nova práxis avaliativa fazia-se necessário desequilibrar muitas das certezas arraigadas ao longo do tempo, porque destituídas de fundamentos, porque emersas do senso comum, porque edificadas nos *achismos* tão habituais ao fazer carente de saber. Portanto, a via de condução das OFICINAS PEDAGÓGICAS exigia a observância de alguns cuidados:

- ✓ Efetivarem-se de forma a gerarem a confrontação entre o discurso manifesto e a prática consubstanciada, ou seja, entre o domínio do saber – conhecimento – e o domínio do ser – atitude – explicitados por cada uma das professoras, tendo por caminho o domínio de um novo saber fazer – a aquisição de novas habilidades.
- ✓ Atenderem, gradual e progressivamente, as reais necessidades conceituais e práticas de cada uma das envolvidas.
- ✓ Promoverem a integração entre todas as participantes, de maneira que o agrupamento, que então constituíam, evoluísse na composição do grupo – porque solidário, participativo, co-responsável na missão e nas ações a serem delineadas e consubstanciadas.
- ✓ Despertassem o desejo e o sonho em cada uma e em todas

na construção de um novo saber e de um novo fazer, comprometidos com a transformação do interior da sala de aula, empenhados na formação do cidadão.

✓ Perceberem que aprender não necessita ser um empreendimento árduo, mas que pode ser pleno de prazer e de alegria, mesmo porque a responsabilidade em apropriar-se do saber pode e deve vir mesclada com a doçura do compartilhar, com o júbilo do criar, com a exultação do perceber-se capaz.

As estratégias implementadas no decorrer das OFICINAS PEDAGÓGICAS necessitavam, portanto, constituir o *modus operandi* a facultar a consecução das metas estabelecidas e, mais, a vivência das idéias propugnadas, dos princípios estudados, das práticas proclamadas. Exposições entremeadas pela participação e ampliadas pelo questionamento somaram-se à leitura e discussão de textos; músicas e poemas, textos literários e fábulas enriqueceram as reflexões enquanto estudos de caso – elaborados com base em observações realizadas em sala de aula no decorrer do primeiro semestre de 1998 – e jogos didáticos fizeram com que todos confrontassem concepção e ação.

Assim, as OFICINAS PEDAGÓGICAS procuraram caracterizar-se como um espaço de reflexão e ação, de conflito e diálogo, de acertos e erros, de desconstrução e (re)construção.

> *No começo foi muito difícil... aquela preguiça... Preguiça não;... parece que as professoras pensavam: Ah! Isso não vai dar certo!... Achavam que não era uma forma de ajuda, mas que vinha mais no sentido de cobrança... Então, eu acho que elas foram sentindo que estavam tendo muita vantagem nisso...*

Os grupos de estudo eram leves, gostosos... Em nenhum momento foi um trabalho cansativo... Sabe... nas oficinas... eu achei que em nenhum momento a gente saiu cansada... sempre com descontração... sempre utilizando a informação, os textos, para repensar o que acontecia em sala de aula.

Outra coisa que eu achei muito importante foi que... fomos perdendo o medo de falar... de participar... de expor nossas dúvidas... Tudo que era falado acabava trazendo alguma contribuição para a conversa... sabe... nenhuma resposta, nenhuma idéia, nenhum relato era menosprezado... mesmo ... mesmo quando parecia errado... (Lucinei – Entrevista, novembro de 1998).

Uma coisa que eu acho interessante é que nos Grupos de Estudo de que eu já participei,... sempre falam,... sempre falam que... que é preciso respeitar o ritmo do aluno... mas nós nunca tivemos o NOSSO ritmo respeitado...

Agora, nas Oficinas, eu achei que eu pude ir aprendendo e mudando no meu ritmo... Foi prazeroso,... com coisas aplicáveis, com conteúdos aplicáveis... nós tivemos que analisar a própria prática...

Engraçado... a gente sabe tudo,... e... aí... surgiam situações que nos colocavam em xeque... e a gente se deparava com as próprias falhas e víamos que até podíamos saber alguma coisa, mas na hora de colocar em prática... Sabe... falar é fácil, mas fazer exige muito mais... exige pensar, analisar, considerar tudo... Nós tivemos que nos colocar no lugar do aluno... e isso me chamou a atenção,... isso me deu uma sacolejada... E eu gostei muito, provocou mudanças no meu eu... no meu eu... (Nina – Entrevista, novembro de 1998).

O bom é que nós temos nos aprofundado na parte prática pela análise da parte teórica. ... A gente esquece muita coisa ... e retomar o teórico

> *junto com a prática tem sido muito bom... muito bom mesmo, porque... porque... leva à reflexão, leva a trabalhar aquela coisa que está dentro da gente e fica mais fácil modificar... modificar as coisas que temos na cabeça e as coisas que estamos acostumadas a fazer... As experiências que temos vivenciado são boas, nós precisamos delas... porque... ajuntamos as discussões teóricas com as experiências práticas, e a coisa vai ficando mais clara e mais fácil...* (Alba – Entrevista, maio de 1998).

Mas, no decorrer dos encontros, no desembaraçar das amarras tão fortemente atadas no passado, entretanto, muitas vezes, os conflitos se manifestavam e as resistências se explicitavam, evidenciando a dificuldade de cada uma – e de todas – em superar concepções e práticas tão profundamente arraigadas.

Assim, enquanto horizontes de possibilidade se descortinavam, muralhas se interpunham, o que se explicitava por meio das mais diversificadas manifestações. A ambigüidade se fazia presente...

> *A gente aprende que avaliar é... é... identificar o que o aluno aprendeu, é identificar o que ele não aprendeu para poder ensinar de novo...*
>
> *Mas,... não é tão fácil quanto parece... nem sempre a gente faz isso... A gente ensina... dá exercício... corrige... e continua ensinando outras coisas,... Sabe, o conteúdo é tanto,... a sala é tão numerosa e há tantos alunos com dificuldade.*
>
> *Agora, estou tentando,... mesmo,... realmente,... avaliar a aprendizagem do meu aluno e retomar aqueles aspectos que eles não aprenderam, mas... nem sempre é fácil ...* (Vera – Entrevista, novembro de 1998).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *As vezes eu... eu acho que é muito mais fácil falar, do que fazer... É fácil falar em avaliação contínua,... mas como... como podemos acompanhar o processo de aprendizagem de 34 alunos,... que... que... aprendem em ritmos diferentes, que têm dificuldades diferentes... Eu... eu estou sozinha... e... eu tenho que dar conta da matéria... E... ainda... sabe,... ficar anotando o que o aluno faz ou deixa de fazer, ficar registrando as dificuldades... ah... não é fácil, não é não...* (Maria – Entrevista, maio de 1998).

> *É fácil dizer o que não pode... Tem muita coisa proibida: não pode aplicar prova, não pode dar nota, não pode corrigir, não pode dizer que está errado...*
>
> *Mas, o que pode fazer, então?... Sabe... a Secretaria apresenta propostas, estabelece um monte de proibições, ... mas, e na sala de aula, ... como NÓS fazemos?* (Creusa – Entrevista, maio de 1998).

Mas, se o paradoxo se instalava em alguns momentos, ele refletia, na verdade, as possibilidades de superação que se enunciavam, pois, as contradições, as dúvidas, os questionamentos, revelavam a conscientização progressiva acerca das influências decorrentes da história de vida e de formação, então, reconhecida pelas professoras. Destarte,

> *É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um "resignificado" para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga* (Hoffmann, 1993a, p. 12-3).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Leituras e discussões, vivências e análises desenvolvidas no decorrer das OFICINAS PEDAGÓGICAS buscavam, então, minimizar dúvidas sobre as formas de consecução, no interior da sala de aula, de uma prática avaliativa verdadeiramente centrada no processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno.

Portanto, os obstáculos erigidos abriam, na verdade, possibilidades para a delimitação de novos caminhos; as dúvidas e incertezas manifestas sinalizavam as aprendizagens ainda necessárias para a compreensão e desvelamento das ações desenvolvidas, para a transformação e aprimoramento da prática pedagógica.

Assim, ao longo do primeiro semestre de 1998, na análise das questões emersas da realidade de trabalho, alguns temas centralizaram o interesse de todas nós:

- ✓ A concepção e prática da avaliação da aprendizagem em sua perspectiva formativa, considerando os limites e as possibilidades definidos pelo Currículo Básico e pelo Projeto Político Pedagógico;
- ✓ A necessidade de estabelecer correlação entre os desempenhos alcançados e objetivos definidos, pelo (re)significar do planejamento de ensino no contexto da prática pedagógica;
- ✓ A importância na seleção e organização de técnicas e instrumentos de verificação e registro da aprendizagem que possibilitassem, de maneira simples e funcional, delimitar os processos de construção do conhecimento e distinguir os aspectos articuladores da aprendizagem.

Entretanto, as discussões e análises não foram lineares, apesar da sucessão dos temas. Na verdade, o momento vivido orientava para aquele ainda

por vir.

No metamorfosear da prática avaliativa, no retomar dos seus fundamentos teóricos no confronto com a prática exercitada, evidenciou-se a distância existente entre o ideal e o real.

Iniciamos retomando o conceito de avaliação, o que não pôde processar-se desligado de suas funções e finalidades.

E, naquela primeira OFICINA PEDAGÓGICA, em março de 1998, após discorrermos e discutirmos sobre o que é avaliação da aprendizagem – aparentemente conceito que todas já dominavam teoricamente e, mais, já exercitavam em seu cotidiano docente – todas se surpreenderam ao perceberem que negavam as hipóteses tão coerentes que haviam elaborado na solução de um problema que lhes fora proposto, em prol da resposta, absurdamente sem nexo que eu lhes apresentara como sendo a certa.

É fácil dizer que ... *avaliar a aprendizagem do meu aluno é procurar perceber o processo que ele desenvolve para... para... apropriar-se dos conhecimentos, apesar... apesar do erro do resultado, muitas vezes* ... (Vera – OFICINA PEDAGÓGICA, 19 de março de 1998), é simples afirmar que ... *o resultado nunca pode ser mais importante que o processo vivenciado pela criança na construção do conhecimento* ... (Alba – OFICINA PEDAGÓGICA, 19 de março de 1998), e continuar perpetrando uma prática que, desconhecendo o processo, prioriza o produto.

A desconstrução se iniciara.

As professoras identificavam a contradição presente entre o que haviam terminado de expressar e o que haviam acabado de fazer e, portanto, começavam a perceber que a concepção de avaliação da aprendizagem erigida ao longo de sua história de vida, enquanto alunas e enquanto professoras, parecia

impedir que a teoria atuasse em nível de consciência na transformação do fazer em sintonia com o saber. Essa contaminação acaba deturpando pressupostos desta – da teoria – e gerando o desenvolvimento *... de práticas isoladas da totalidade da proposta teórica* (Raphael, 1998, p. 118).

E o conteúdo dos discursos principiou a mudar naquele final de tarde:

> *Nossa!... É isso mesmo que a gente faz... é isso mesmo. Falamos sobre o processo,... o quanto é importante,... que devemos prestar atenção nas hipóteses que o aluno vai... vai... elaborando,... mas no final das contas... resumimos tudo a certo e errado e... e ignoramos o processo... ignoramos tudo que não seja a resposta que queríamos...* (Nina – OFICINA PEDAGÓGICA, 19 de março de 1998).

Ao discutir as orientações apresentadas pela Secretaria de Estado da Educação e ao analisar as proposições expostas no Projeto Político Pedagógico da escola, na OFICINA PEDAGÓGICA de 27 de abril de 1998, uma questão foi proposta às professoras: Qual (ou quais) a(s) finalidade(s) da avaliação da aprendizagem? As respostas foram uníssonas (Gráfico 5).

Os fins declarados da avaliação foram enunciados: analisar as aprendizagens efetivadas, identificar os problemas e as dificuldades existentes no processo apropriação do saber e fornecer indicadores para o aprimoramento do processo de ensino.

> *Avaliamos para identificar as aprendizagens que a criança realizou e, também, para saber os problemas... as... as... dificuldades de aprendizagem* (Neusa – OFICINA

PEDAGÓGICA, 27 de abril de 1998).

> *A avaliação tem duas finalidades: determinar as aprendizagens e as dificuldades do aluno e... e... também, mostrar as NOSSAS falhas ao ensinar* (Conceição – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de abril de 1998).

> *A objetivo maior da avaliação é nos mostrar as falhas do processo de ensino, quando... quando mostra os erros dos alunos no desenvolvimento da atividade* (Maria – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de abril de 1998).

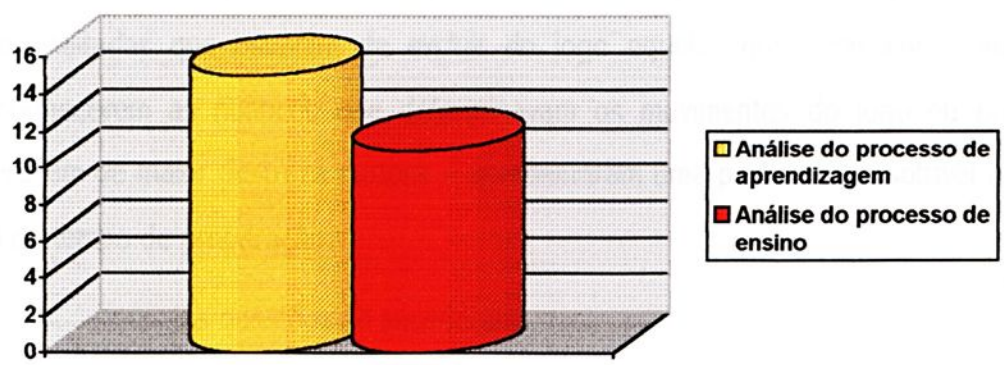

GRAFICO 5 – Finalidades da avaliação da aprendizagem.

Mas, a avaliação da aprendizagem não se verifica *... em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação* (Luckesi, 1995, p. 28). Suas finalidades não declaradas – o controle do conhecimento e das estruturas sociais e de produção – quando não reconhecidas conferem um caráter ingênuo e inconsistentes às práticas efetivadas, como se ela –

a avaliação – *... não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra* (Luckesi, 1995, p. 28).

A reprovação – e a conseqüente exclusão dela decorrente – era um problema superado no contexto da nova proposta político pedagógica implementada pelo governo estadual. Entrementes, a exclusão não se verifica apenas em decorrência da reprovação, mas também resulta da não promoção das condições necessárias à apropriação do saber sistematizado pelo educando.

Essa era a realidade com a qual as professoras precisavam se defrontar e que se evidenciava na polarização estabelecida entre a ação de educar e a ação de avaliar, tendo o erro manifesto no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem enquanto elemento mediador.

As professoras, dispostas em círculo, jogaram **Escravos de Jó** e, impossibilitadas que estavam de excluir do jogo aquelas que errassem – por desconhecerem as nuances que determinavam os movimentos do jogo ou por carecerem de maior destreza motora – apresentaram uma performance sofrível ao final do tempo de preparação.

As questões se sucederam:

1. Houve adaptação das condições de desenvolvimento da atividade às limitações e possibilidades de cada uma das integrantes do grupo de maneira a otimizar as potencialidades e facilitar a superação das dificuldades?

2. Houve atendimento individual objetivando habilitar aquelas que não dominavam a dinâmica do jogo?

3. A finalidade maior da avaliação efetivada durante o jogo foi o aprimoramento do processo ou a penalização daquelas que

falhavam?

Elas haviam sido postas em xeque...

Foi um momento ímpar... que resultou na certeza de que havia muito a ser desconstruído para que a práxis avaliativa fosse edificada. Mesmo porque, se a avaliação consistia em instrumento privilegiado para *... a regulação contínua das intervenções e das situações didáticas*, seu objetivo principal, obrigatoriamente, deveria ser *... delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos* (Perrenoud, 1999, p. 14).

O que não aconteceu.

Entretanto, de nada adianta identificar os erros sem procurar compreendê-los e superá-los por meio de intervenção pedagógica apropriada, de nada adianta não excluir do jogo, se a superação das dificuldades e a consecução dos objetivos não for assegurada – pois, a exclusão se perpetua com outra roupagem. Assim, é preciso desenvolver a *... arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados* (Perrenoud, 1999, p. 15).

A concepção e prática de avaliação da aprendizagem eram progressivamente devastadas por novos questionamentos, por novas reflexões, ... e conforme evoluíam os estudos, conforme se desestabilizavam as antigas certezas na tentativa de construir um novo pensar e um novo fazer, crescia entre as professoras a certeza de que

> *Ao avaliar o professor deve buscar as possibilidades, não as limitações. Assim, a avaliação deve ser transformada em um privilégio, em um instrumento indicador das*

> *dificuldades ainda enfrentadas pelo aluno, em um processo que permita ao aluno sentir o quanto já evoluiu, o quanto já conquistou e que permita ao professor traçar novas ações na superação das dificuldades de aprendizagem* (Creusa, Alba, Rita, Maria – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de abril de 1998).

Assim, na OFICINA PEDAGÓGICA de 27 de maio, após analisarmos e discutirmos as funções, modalidades e critérios de avaliação, tendo em perspectiva os estudos desenvolvidos e as respostas enunciadas no encontro anterior, foi proposta uma nova questão, respondida pelas professoras organizadas em grupos. As respostas enfeitaram as paredes e fundamentaram as discussões e vivências que se seguiram. E, mais uma vez, as respostas foram uníssonas (Gráfico 6).

A questão proposta foi: Qual a função da avaliação da aprendizagem em nossas salas de aula?

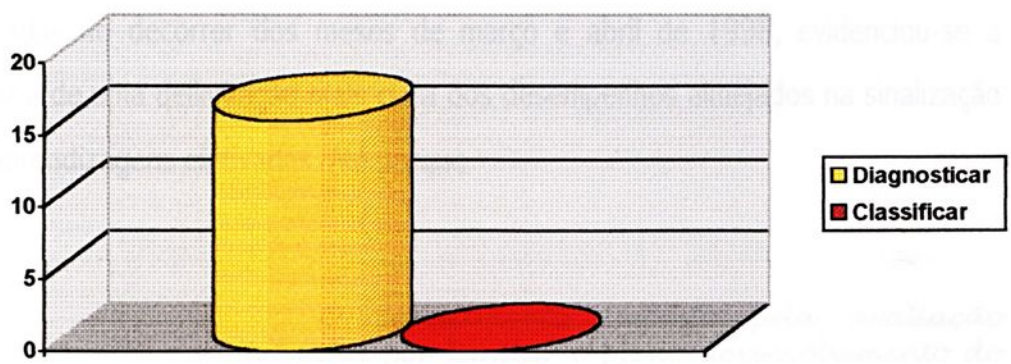

GRÁFICO 6 – Funções da avaliação da aprendizagem.

> *A avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida em suas funções diagnóstica e formativa, ou seja, visando determinar o*

> *domínio de conhecimentos antes e durante o processo de ensino* (Mônica, Selma, Neusa e Lucinei – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

> *Avaliamos para diagnosticar as aprendizagens realizadas pelas crianças e as dificuldades que elas têm no desenvolvimento das atividades* (Creusa, Alba, Rita e Maria – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

Ao reconhecer a avaliação enquanto ... *um procedimento diagnóstico a ser utilizado pelos professores para determinar o que os alunos sabem e o que os alunos não sabem* (Vera, Silvia, Conceição – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de abril de 1998), com a finalidade de ... *coletar subsídios para melhor compreender as condições de aprendizagem e as possibilidades de intervenção para promoção do saber do aluno* (Mônica, Selma, Neusa, Lucinei – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de abril de 1998), na análise de Estudo de Casos (Anexo F), elaborado com base em observações realizadas no decorrer dos meses de março e abril de 1998, evidenciou-se a carência de uma delimitação mais clara dos desempenhos almejados na sinalização das aprendizagens efetivadas. Até porque

> *O cerceamento imposto pela avaliação termina por limitar o pleno desenvolvimento do ser humano, que termina por frustrar seus sonhos, suas habilidades, seu modo de ser, sua forma de agir, para responder adequadamente às expectativas do outro.*
>
> *Por isso, ao avaliar, mais importante que determinar como o outro deve pensar, é buscar entender o seu MODO de pensar* (Ermínia, Nina, Angela, Margarete – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

unesp

As professoras começavam a compreender que avaliar pressupunha a definição clara dos fins almejados, pois o processo avaliativo envolve *... uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos* (Luckesi, 1995, p. 33).

Assim, ao reconhecer a avaliação enquanto procedimento de análise e julgamento a ser utilizado no intuito de garantir a compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, visando a definição das condições necessárias ao reencaminhamento do processo de ensino, as professoras, conceptualmente, confessavam, a necessidade de desenvolver uma prática avaliativa que permitisse *... a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem* (Allal, 1986, p. 175).

Entretanto, enquanto evoluía uma concepção de avaliação em suas funções diagnóstica e formativa – porque preocupada com a adaptação da ação pedagógica aos problemas de aprendizagem diagnosticados – algumas questões de ordem prática emergiam (OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998):

- ✓ Como proceder ao levantamento de dados relativamente aos progressos e dificuldades de aprendizagem vivenciados pelos alunos?
- ✓ Como registrar e interpretar as informações, tendo por referência os objetivos propostos e o cerne das dificuldades na construção do conhecimento?
- ✓ Como adequar a proposição dos conteúdos essenciais e das ações/intervenções pedagógicas às conclusões decorrentes da análise dos dados coletados?

Talvez, por isso, ao avançar-se na discussão do tema avaliação da aprendizagem, a relação desempenhos alcançados – objetivos definidos haja

unesp

suscitado outro tema, que assumiu proporção significativa: PLANEJAMENTO DE ENSINO – uma realidade ainda presente apenas no plano teórico e que necessitava ganhar vida no interior da sala de aula pela ação consciente de cada professora no encaminhamento do processos de ensino e de aprendizagem.

Talvez por isso, a ciência de que *... o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los* (Luckesi, 1995, p. 105), tenha suscitado a necessidade de firmar os propósitos fundamentais da ação educativa, de esclarecer e determinar as concepções de ensino e de aprendizagem a orientarem a ação pedagógica, de delimitar os caminhos a serem perseguidos na consecução das metas delineadas (OFICINA PEDAGÓGICA, 08 de junho de 1998).

Planejar era apenas uma tarefa burocrática, até então... Os planejamentos de ensino eram elaborados em atendimento a uma determinação da Secretaria de Estado da Educação e em cumprimento a uma exigência da Coordenadora Pedagógica da escola. Eram elaborados – ou copiados – e abandonados no fundo dos armários, sem qualquer utilidade.

Ensinar, nesse contexto de ausência de metas, de desconhecimento das finalidades da tarefa educativa, era apenas e tão somente seguir o livro didático. Relevância, funcionalidade, significação ... eram expressões retóricas que não se consubstanciavam na consecução do processo de apropriação do saber.

Aprender, nesse contexto de descomprometimento com a aquisição dos instrumentos que possibilitassem o acesso ao saber elaborado e à fruição e pleno exercício desse saber, era unicamente reproduzir as informações apresentadas.

Avaliar? ... Era uma sucessão de equívocos que pouco revelavam

unesp

sobre as sendas percorridas pelo educando no transcurso do processo de aprendizagem, que pouco indicavam sobre as ações pedagógicas capazes de aprofundar mais e mais os conhecimentos demonstrados e, ainda, capazes de superar as dificuldades e problemas identificados.

No cotidiano escolar subsistiam duas técnicas na consecução do processo avaliativo: observação e testagem (OFICINA PEDAGÓGICA – 10 de julho de 1998).

Todas – professoras regentes, professora de Educação Artística, professora de Educação Física, professoras auxiliares. uma das professoras do contraturno (Ermínia) e a coordenadora pedagógica – indicavam a observação como uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados no decorrer da prática avaliativa (Gráfico 7).

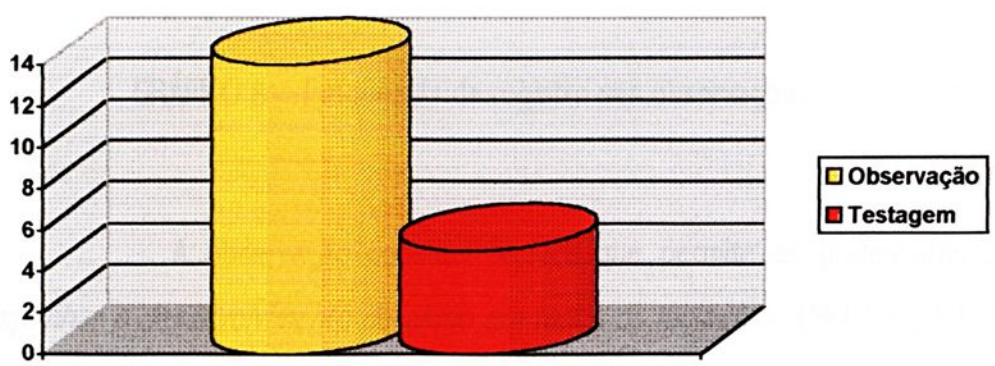

GRÁFICO 7 – Técnicas utilizadas para coleta de dados na avaliação.

A prática avaliativa privilegiava, portanto, a observação informal e ocasional, sem proceder a registros permanentes e sistemáticos no decorrer do processo (Gráfico 8).

As professoras reconheciam que ao observarem não conduziam seus olhares ou análises por aspectos pré-definidos, vinculados aos objetivos de ensino estabelecidos – até porque raramente os objetivos estavam definidos (OFICINA PEDAGÓGICA – 10 de julho de 1998). Mas, ... *observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados* (Perrenoud, 1999, p. 104).

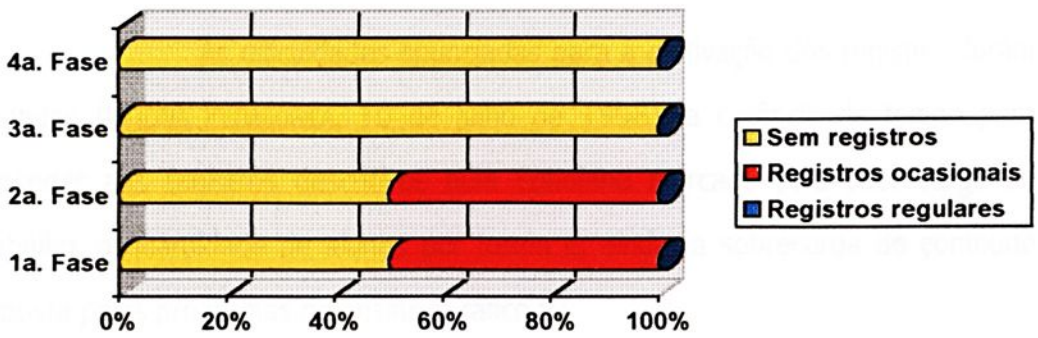

GRÁFICO 8 – Freqüência de registro nas observações.

A observação constitui técnica que permite às professoras ... *acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os momentos* (Melchior, 1994, p. 76), facilitando, inclusive, uma melhor apreciação e análise acerca da capacidade e do desenvolvimento de cada aluno. Assim, ... *a observação permite melhor compreender as aprendizagens e as dificuldades de cada criança em sala de aula*... (Neusa, Alba, Vera e Lucinei – OFICINA PEDAGÓGICA – 10 de julho de 1998).

Mas, é necessário o registro dos dados coletados no decorrer do processo de observação para que as professoras disponham de elementos para ir

redirecionando seu trabalho no sentido de auxiliar as crianças a edificarem novos saberes, pois

> *Na ausência de anotações, o professor pode perder de vista quais os alunos que não estão conseguindo avançar, quais os que necessitam retomar determinados aspectos e, enfim, quem são os que podem prosseguir com tarefas mais avançadas* (Melchior, 1994, p. 77).

As dificuldades enunciadas para a efetivação dos registros foram variadas (OFICINA PEDAGÓGICA, 10 de julho de 1998): a carência de tempo para proceder aos registros descritivos num cotidiano marcado pela sobrecarga de trabalho, a quantidade de alunos por turma e, ainda, a sobrecarga de conteúdo imposta pelos programas de ensino (Gráfico 9).

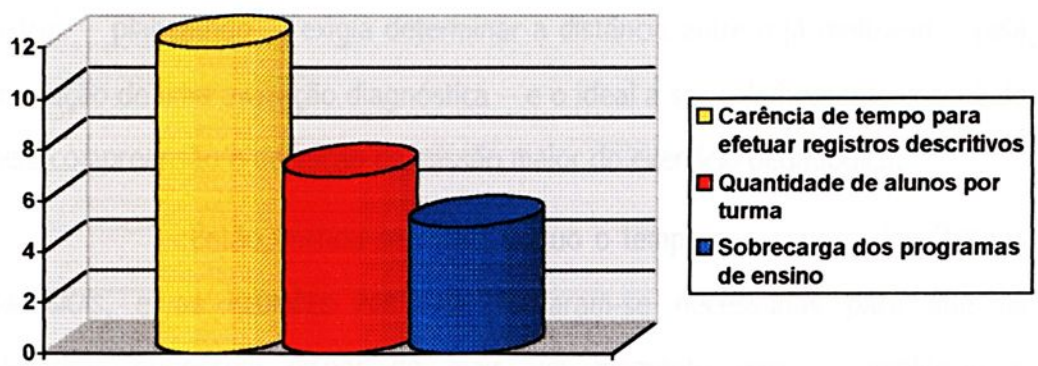

GRÁFICO 9 – Dificuldades na efetivação dos registros de observação.

> *Eu procuro prestar atenção em como a criança resolve os exercícios. Assim, eu posso saber*

> *o... o que ela aprendeu e quais são as dificuldades que tem... Mas, na correria da sala de aula, não dá tempo para escrever nada... É passar exercícios,... atender os alunos nas carteiras,... corrigir no quadro, dar outros exercícios... Não há tempo para ficar escrevendo...* (Maria – OFICINA PEDAGÓGICA, 10 de julho de 1998).

Talvez por isso, a premência em delimitar técnicas e instrumentos que possibilitassem às professoras lançar um olhar retrospectivo sobre a vereda percorrida durante o primeiro semestre de 1998, para que, cientes das aprendizagens efetivadas, das dificuldades existentes, dos problemas a serem superados, pudessem (re)definir os objetivos, (re)selecionar os conteúdos, (re)organizar as atividades de ensino e aprendizagem, (re)significar a prática avaliativa (OFICINA PEDAGÓGICA, 10 de julho de 1998).

No passado estava o reconhecimento dos limites e possibilidades do presente. Contemplar o futuro, projetando e dimensionando o que se vai construir – planejando –, exigia determinar a distância entre o já realizado – pela consecução de uma avaliação diagnóstica – e o ideal a ser coletivamente concebido – pela compreensão e definição da missão maior do exercício pedagógico.

Então, tornou-se muito exíguo o tempo e o espaço das OFICINAS PEDAGÓGICAS, e as REUNIÕES POR FASE tornaram-se necessárias para que as professoras pudessem dispor de mais um momento para a ampliação e consolidação dos vínculos de interdependência e reciprocidade que apenas começavam a ser formados; era o momento do intercambiar de saberes e fazeres específicos a um contexto de trabalho mais restrito – cada uma das fases do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

As REUNIÕES POR FASE, iniciadas no final de junho de 1998 e que se estenderam até início de julho – somando aproximadamente seis horas com cada

uma das fases –, visavam, nesse momento, a identificação dos objetivos e conteúdos essenciais aos trabalhos desenvolvidos no decorrer do primeiro semestre letivo, o delineamento dos instrumentos necessários à verificação das aprendizagens efetivadas, a estruturação e análise dos instrumentos de verificação da aprendizagem e, finalmente, a organização das fichas para registro e mapeamento dos resultados.

Foram momentos sem igual!...

Superar a relutância em expor e analisar o próprio trabalho – para perceber, com um certo prazer, que as dificuldades eram comuns e que, portanto, cepticismos e convicções poderiam ser compartilhados. ... Vencer a dificuldade em delimitar as metas intermediárias na consecução da missão maior: a aquisição e o domínio, pelo educando, dos conhecimentos fundamentais à constituição de um pensamento mais compreensivo e crítico da realidade. ... Subjugar o medo de assumir o controle – pela concepção, execução e avaliação – dos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo opções conscientes sobre as razões e formas de prosseguir.

O primeiro semestre letivo de 1998 findava com cor e sabor. Cor de exultação e sabor de ousadia para todas nós que havíamos empreendido com tanto envolvimento os primeiros passos em direção à construção coletiva do PROJETO DE AVALIAÇÃO.

Entretanto, a vereda a ser percorrida era longa e inúmeros eram os obstáculos a serem superados.

Restava continuar avançando...

unesp

1.2 Cio da terra ... Propícia estação de fecundar o chão

Nada a temer
Se não o correr da luta
Nada a fazer
Se não esquecer o medo
Abrir o peito à força de uma procura
Fugir às armadilhas da mata escura
(***Caçador de mim***, Sérgio Magrão, Luiz C. Sá)

O período de férias foi breve – apenas quinze dias – e não arrefeceu o entusiasmo ou a determinação que envolviam e motivavam todas nós.

O segundo semestre de 1998 marcou o início dos momentos de ação, centrados na atividade dos participantes no desenvolvimento de práticas avaliativas fundamentadas nos estudos e análises precedentes; que vinham associar-se aos momentos dialógicos, e que, somados, conduziram aos momentos de reflexão, centrados no compartilhar de sentimentos, de interrogações, de preocupações, de construções coletivas, decorrentes das experiências vivenciadas nas práticas avaliativas desenvolvidas.

As Oficinas Pedagógicas: Avaliação e Reconstrução do Saber, ampliavam seus espaços de viabilização: atingiam a sala de aula.

Na primeira semana de aula, as professoras aplicaram os instrumentos – provas escritas – elaborados no intuito de verificar a correlação objetivos enunciados – desempenhos alcançados.

Definirem-se pela aplicação de provas escritas não foi uma resolução fácil... Determinações legais, orientações curriculares, prescrições

propostas pelo Projeto Político Pedagógico precisaram ser novamente analisadas. Afinal, era ou não PROIBIDO aplicar provas e por quê?

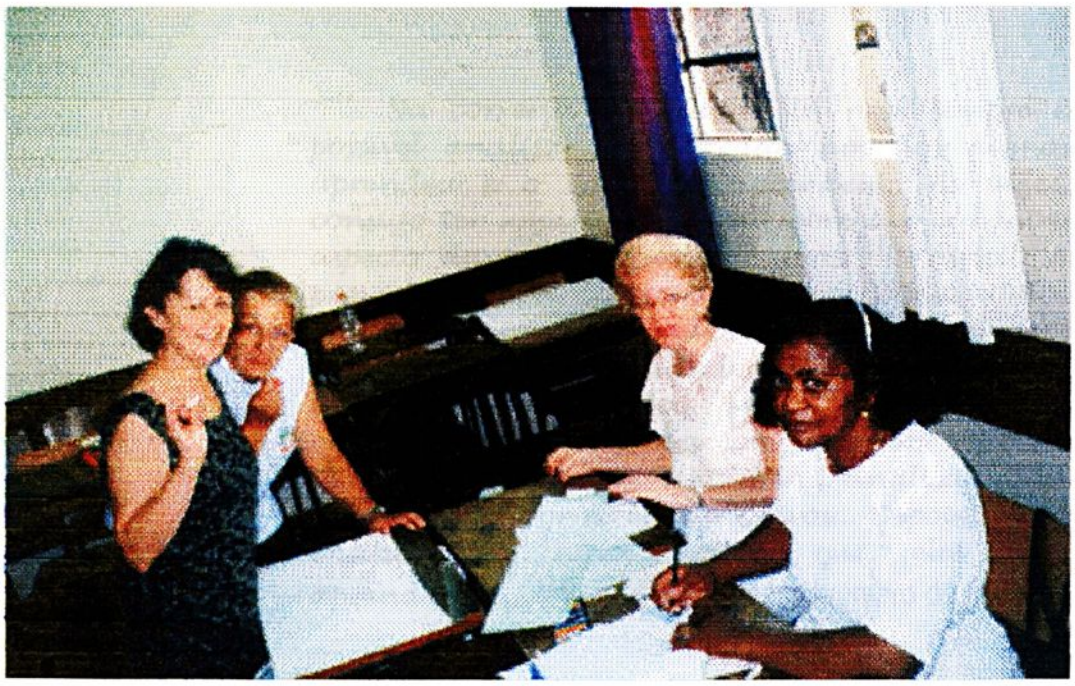

FIGURA 6 – Nina, Creusa, Neusa e Selma em uma das Oficinas Pedagógicas.

Leituras foram realizadas, estudos foram desenvolvidos e discussões foram desencadeadas, para finalmente, gerarem o reconhecimento de que alterar a concepção e a prática avaliativa não significa a eliminação do emprego de instrumentos de verificação da aprendizagem, mas que significa a alteração da forma de utilização de seus resultados (OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

Assim, as provas escritas, quando utilizadas na delimitação do processo vivenciado pelo aluno na apropriação do saber, pelo redimensionamento dos erros manifestos; quando empreendidas na obtenção de dados norteadores das falhas, que corrigidas a tempo, possibilitarão a superação das dificuldades de

aprendizagem e a concretização das metas estabelecidas para o desenvolvimento da prática pedagógica, constituíam instrumentos válidos para a coleta de dados relativos aos progressos e dificuldades de aprendizagem.

> *Na correria do dia a dia nem sempre é possível analisar o que cada um dos alunos aprendeu e o que não aprendeu... As vezes, consigo ter uma idéia geral sobre um ou outro aspecto da aprendizagem,... mas... é difícil. A prova ajuda a confirmar o que conseguimos observar durante as aulas... e... ajuda também porque revela dificuldades que não ... não tínhamos identificado... Mas, ... para isso é preciso elaborar a prova com base nos objetivos trabalhados e, depois, analisar,... analisar cada atividade conforme esses objetivos... Depois,... é só ensinar de novo aquilo que eles não aprenderam...* (Maria – Entrevista, novembro de 1998).

As provas e testes, enquanto instrumentos utilizados com o intuito exclusivo de reconhecer onde e em que os alunos sentem dificuldade, com o fito único de identificar como o processo de ensino pode ser aperfeiçoado e como os problemas de aprendizagem podem ser superados, perde seu caráter de mera comprovação de resultados para atribuição de notas ou escores.

> *As provas podem ser utilizadas pelo professor. Apenas, é necessário que sua aplicação, correção e análise seja orientada para a coleta de dados que revelem as condições das aprendizagens realizadas e para que orientem as intervenções pedagógicas* (Neusa, Alba, Vera e Lucinei – OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

Utilizadas – as provas e testes – para a compreensão dos

percalços vivenciados pelo educando no processo de apropriação do saber e para a dinamização de novas oportunidades de conhecimento, podem favorecer à professora promover situações de reflexão e (re)construção de saberes, *... numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses* (Hoffmann, 1993a, p. 23).

> *O significado do teste em educação não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa. É um procedimento investigativo, como ponto de partida para "ir além" no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. ...*
>
> *O teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços e incompreensões dos alunos. Exige do professor uma tarefa séria de interpretação. Por que meu aluno respondeu dessa forma? Por que não respondeu?* (Hoffmann, 1993a, p. 56-7).

Mas, para cumprirem sua finalidade, os instrumentos devem (OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de junho de 1998):

> - *estar articulados com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período que se toma para avaliar;*
> - *cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato;*
> - *compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas...) do instrumento de avaliação com as habilidades trabalhadas e desenvolvidas na prática do ensino-aprendizagem;*

- *usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja pedir;*
- *por último, construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos* (Luckesi, 1995, p. 178).

Provas e testes podem e devem constituir instrumentos a auxiliar as professoras na delimitação dos passos a serem empreendidos subseqüentemente no desenrolar dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo-lhes respaldo acerca das ações necessárias à superação das dificuldades diagnosticadas.

> *A provinha pode ajudar a identificar alguns dos problemas de aprendizagem dos alunos... Eu tenho procurado analisar e acompanhar o processo de aprendizagem dos meus alunos durante as aulas,... retomando os conteúdos de uma forma mais individualizada,... mas... muita coisa acaba escapando...* (Nina – Entrevista, maio de 1998).

> *Na prova, eu acho,... consigo perceber melhor o que o meu aluno ainda não aprendeu. E se ele não aprendeu, não tem importância... Eu vou ensinar de novo de um outro modo... A prova não é para separar quem sabe de quem não sabe,... não é para dar nota,... não é para fazer terrorismo,... é só para ter um momento em que eu posso analisar o que cada um pode realizar sozinho...* (Vera – Entrevista, maio de 1998).

> *As vezes eu acredito que uma criança aprendeu e quando eu dou uma provinha*

> *escrita, eu... eu percebo que faltou alguma parte. A atividade escrita,... individual,... é bom para compreender melhor o que o aluno é realmente capaz de fazer... Mas, tem que ser assim, como temos aprendido,... como temos experimentado nas Oficinas,... não é para valer nota, é para verificar os objetivos... para verificar até onde ele vai sozinho... e até que ponto ele ainda precisa da minha ajuda...* (Conceição – Entrevista, novembro de 1998).

Destarte, se a coleta de dados relativamente aos progressos e dificuldades de aprendizagem vivenciados pelo aluno poderia valer-se das provas escritas, não poderia a elas restringir-se. Outros instrumentos faziam-se necessários para que os muitos aspectos envolvidos – conhecimentos, hábitos e atitudes – pudessem ser avaliados.

A Ficha de Desempenhos foi outro instrumento elaborado coletivamente. Nela constavam o nome dos alunos, na horizontal, e os desempenhos almejados, na vertical. Constituía, na verdade, uma tabela de dupla entrada onde o grau de dificuldade explicitado na resolução da atividade – sempre vinculada a um objetivo de ensino – era identificado por três diferentes cores: verde (quando o aluno apresentou um desempenho plenamente correspondente ao objetivo estabelecido), amarelo (quando o aluno necessita de apoio e orientações em algum aspecto relativo ao objetivo estabelecido) e vermelho (quando o aluno não se apropriou dos princípios básicos que fundamentam a consecução do objetivo estabelecido).

Assim, a coleta, registro e interpretação dos dados processava-se numa perspectiva de referência criterial, *... isto é, comparando as performances observadas no aluno com critérios de performances pré-estabelecidos* (Allal, 1986, p. 181), que podem e devem desempenhar um papel relevante no

acompanhamento do processo de construção do conhecimento ao referirem-se *... à necessária especificação, descrição, interpretação dos erros evidenciados num teste de aproveitamento, ... em relação a determinados pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores de aprendizagem* (Hoffmann, 1983a, p. 24).

Tendo por finalidade, inicialmente, o aporte dos dados coletados por meio da aplicação de provas e testes, as Fichas de Desempenhos revelaram-se um excelente instrumento de observação, por possibilitarem a coleta e análise de dados relativos ao PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Todas aprendíamos no decorrer do processo.

Não era necessário esperar a aplicação das provas escritas – pontuais – para traçar o percurso vivenciado pelo aluno no processo de apropriação do saber. Observações poderiam ser desenvolvidas e os dados delas decorrentes poderiam ser registrados de forma eficiente e rápida. O que não significava descartar as provas como mais um dos instrumentos para coleta de dados.

Progressivamente, no decorrer do segundo semestre de 1998, tornava-se mais e mais evidente que as provas permitiam fotografar – de forma fixa e muitas vezes estanque – um momento no decurso do processo de aprendizagem, mas não possibilitavam acompanhar – de forma dinâmica e fluída – o evoluir do educando na apropriação do saber.

E, então, fortalecia-se a certeza de que para melhor avaliar o aprendizagem do aluno era fundamental acompanhar o processo, promovendo registros sistemáticos acerca das conquistas e dificuldades por ele vivenciadas e, mais, promover atividades pontuais, para o caso de *...escapar alguma coisa importante. Afinal, nem sempre dá para dar conta de tudo, não é?* (Maria – OFICINA PEDAGÓGICA – 06 de outubro de 1998).

> *Uma coisa importante... foi perceber que a gente fazia avaliação; até identificava os problemas de aprendizagem, mas... e depois?!... Na verdade, a gente não tinha clareza sobre o que queria, sobre o que era para retomar com os alunos,... com que alunos... Era tudo muito superficial... muito... ah... perdido... Eu... atendia um ou outro aluno, ali... individualmente... e, depois,... Não fazia registro das dificuldades de cada um, nem... nem sabia se eles haviam ou não superado a dificuldade... São muitos alunos em sala e não é possível atender todos individualmente, ... principalmente, acompanhando cada um ...*
>
> *Com os mapinhas coloridos ficou muito mais fácil identificar as dificuldades de aprendizagem e ... e refazer o planejamento... No mapinha a gente tem noção das dificuldades do aluno, mas também da turma... E se a maioria dos alunos tem um problema, o problema não é deles, é meu... eu não devo ter trabalhado bem aquele assunto... então... preciso ensinar de novo* (Vera – Entrevista, novembro de 1998).

Assim, as Fichas de Desempenhos permitiram, inicialmente, a sistematização dos dados, uma vez que tornaram possível o mapeamento das maiores dificuldades de aprendizagem do grupo de alunos e, ainda, tornaram possível a análise dos processos cognitivos individualmente elaborados por eles, evidenciando os conhecimentos apropriados, o desenvolvimento consolidado, as dúvidas e inconcretudes ainda manifestas.

Registrar era uma necessidade. Registrar era documentar o processo de aprendizagem vivido pelo aluno e historicizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, num contexto delimitado e num tempo definido. Registrar era promover *... uma visão de totalidade, de caminho percorrido, desde o ideal estabelecido, enquanto referência, significado e suporte para a ação, até o quanto nos aproximamos ou não do ideal traçado, incluindo as ações propostas*

para diminuir esta distância (Caxias do Sul, 1996, p. 109).

As OFICINAS PEDAGÓGICAS, *locus* de discussão e reflexão, centraram-se, no decorrer do segundo semestre de 1998, na construção coletiva de possibilidades de ação/intervenção que promovessem a superação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e possibilitassem a condução do processo de ensino no sentido de assegurar a todos a apropriação dos conteúdos mínimos.

FIGURA 7 – Vera, Alba, Conceição, Rita e Lucinei em uma das Oficinas Pedagógicas.

Assim, as metas definidas e a serem superadas consideravam os momentos vivenciados no passado, o saber coletivamente construídos, o fazer que se transformava ...

Os temas e leituras objeto de estudo decorreram, mais uma vez, das metas a serem efetivadas no suceder dos encontros (Tabela 6). Foram mais

unesp

seis OFICINAS PEDAGÓGICAS durante o segundo semestre de 1998, cada uma delas com quatro horas de duração. Era o tempo para retomar o fôlego, era o espaço para o recuperar das forças, para que, em nenhum momento o cansaço ou o desânimo sobrepujassem a determinação ou a ousadia que impulsionavam a todas.

TABELA 6 – Seqüência de OFICINAS PEDAGÓGICAS: objetivos, temas e leituras: 1998/2

Data	OBJETIVOS	TEMAS	TEXTOS
14.08	✓ Estabelecer laços de unicidade entre a avaliação da aprendizagem e a linha teórica a subsidiar o Projeto Político Pedagógico. ✓ Determinar as implicações das concepções de ensino e aprendizagem na organização das situações de ensino e avaliação.	AVALIAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 1.PRINCÍPIOS NORTEADORES 2.CONCEITOS FUNDAMENTAIS	SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo em sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996, p. 9-28. BECKER, F. Modelos pedagógicos & modelos epistemológicos. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. *Paixão de aprender II.* Petrópolis: Vozes, 1995, p. 38-48. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a escola pública do Paraná.* Curitiba: SEED, 1990.
14.09	✓ Estabelecer laços de unicidade entre a avaliação da aprendizagem e a linha teórica a subsidiar o Projeto Político Pedagógico. ✓ Determinar as implicações das concepções de ensino e aprendizagem na organização das situações de ensino e avaliação.	AVALIAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 1.PRINCÍPIOS NORTEADORES 2.CONCEITOS FUNDAMENTAIS	ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. *O construtivismo em sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996, p. 9-28. BECKER, F. Modelos pedagógicos & modelos epis

			temológicos. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. *Paixão de aprender II.* Petrópolis: Vozes, 1995, p. 38-48. LONDRINA. C. E. José de Anchieta. *Projeto Político Pedagógico.* Londrina, p. 1-9.
06.10	✓ Conceituar e caracterizar a prática avaliativa a ser desenvolvida, considerando as etapas a serem viabilizadas e estratégias a serem implementadas.	AVALIAÇÃO 1.ETAPAS E ESTRATÉGIAS.	ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209. PACHECO, J. A. *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma:* propostas de trabalho. 2ª ed. Porto: Porto, 1995, p. 93-120.
07.11	✓ Compreender a função do erro na delimitação das ações/intervenções pedagógicas necessárias à superação das dificuldades de aprendizagem. ✓ Propor atividades de ensino e aprendizagem consoante análise de erros manifestos pelos alunos em atividades desenvolvidas em sala de aula.	O ERRO NA APRENDIZAGEM	HOFFMANN, J. *Avaliação:* mito & desafio. 11ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993, p. 65-81. ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. *O construtivismo em sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996, p. 9-28. DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº

			74, p. 71-5, 1990.
08.12	✓ Elaborar o Projeto de Avaliação.	PROJETO DE AVALIAÇÃO	
16.12	✓ Analisar e aperfeiçoar o esboço do Projeto de Avaliação.	PROJETO DE AVALIAÇÃO	

Fonte: Colégio Estadual José de Anchieta; agosto a dezembro de 1998.

As OFICINAS PEDAGÓGICAS, ao longo do segundo semestre de 1998, centraram-se na análise e solução das questões emanadas das práticas experienciadas no contexto da sala de aula.

Assim, alguns temas destacaram-se e centralizaram o interesse de todas nós.

✓ A proposição dos conteúdos essenciais e das ações/intervenções pedagógicas, adequando-os às conclusões decorrentes da análise dos dados coletados, pressupunha compreender e exercitar a avaliação da aprendizagem comprometida com uma concepção pedagógica.

✓ A compreensão e realização da avaliação da aprendizagem comprometida com uma concepção pedagógica, subentendia a delimitação clara sobre:

> *1. os aspectos da aprendizagem do aluno que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha de informações;*
>
> *2. os princípios que devem orientar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem;*
>
> *3. os caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e aprendizagem* (Allal, 1986, p. 175).

✓ A necessidade de adequação da prática pedagógica aos processos de construção do conhecimento vivenciados pelo educando, tendo o erro enquanto um ato inteligente, potencialmente articulador de novos saberes, a ser analisado no intuito de elucidar os problemas e desvios de aprendizagem.

A análise e discussão dos temas, apesar de ter uma seqüência definida, mesclou-se em decorrência do ir e vir do processo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes e fazeres, num permanente e progressivo intercambiar de experiências e conhecimentos.

Ao debruçarem-se sobre os dados decorrentes da avaliação diagnóstica, realizada no início do segundo semestre de 1998, as professoras depararam-se com um grande problema, com uma complexa questão anteriormente proposta, mas ainda não respondida (OFICINA PEDAGÓGICA – 14 de agosto de 1998): Como adequar a proposição dos conteúdos essenciais e das ações/intervenções pedagógicas às conclusões decorrentes da análise dos dados coletados?

Respondê-la não era uma tarefa simples ou fácil... Exigia retornar sobre parte do caminho empreendido para tentar melhor compreender a concepção pedagógica – ou referencial explicativo – a orientar a prática docente e a subsidiar a prática avaliativa. Exigia mais, ... exigia buscar a articulação possível e necessária entre as ações a serem implementadas e a finalidade maior da prática educativa.

O compromisso com o encaminhamento de ações/intervenções necessárias à superação dos problemas de aprendizagem identificados no decorrer do processo de construção do conhecimento suscitou o debruçar-se sobre a relação avaliação da aprendizagem – estratégias de ensino e, conseqüentemente, determinou um maior aprofundamento acerca da concepção pedagógica a orientar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

o Ciclo Básico: o sociointeracionismo[10].

Mais um tempo de estudos e análise. Mais um tempo de (re)construção do saber na tentativa de (re)edificar a prática pedagógica, ... até porque, era impossível prosseguir sem elaborar os fundamentos que norteariam as ações subseqüentes, ... até porque era necessário definir, com clareza, a missão a direcionar os passos de cada uma das professoras – e de todas – na condução de sua prática pedagógica e o processo pelo qual a relação estabelecida entre objetivos definidos, conteúdos propostos e estratégias de ensino contribuía para a apropriação do saber pelo educando, ... até porque

A abelha fazendo o mel,
Vale o tempo que não voou.
...
A massa que faz o pão,
Vale a luz do teu suor.
(***Amor de índio***, Beto Guedes, Ronaldo Bastos)

Assumir o sociointeracionismo enquanto concepção pedagógica a fundamentar a prática avaliativa – e também a prática educativa, evidentemente – exigia que as professoras reconhecessem, inicialmente, que o conhecimento não se constitui num processo mecânico de acumulação gradual de informações, mas que é construído progressivamente, à medida em que o aluno age, interage e participa

---

10 A perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento humano, constitui teoria originada dos trabalhos do russo Lev Vygotsky, na década de 20, que centraram-se na gênese dos processos psicológicos, em seu contexto histórico-cultural.
No Brasil, das obras de Vygotsky, foram publicados apenas dois livros: ***A formação social da mente*** e ***Pensamento e linguagem***. Há também um artigo de sua autoria, denominado *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, na coletânea ***Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem***.

unesp

de múltiplas situações de aprendizagem, num contexto social a metamorfosear-se constantemente.

FIGURA 8 – Margarete, Maria, Lucinei, Conceição e Rita em uma das Oficinas Pedagógicas.

Distribuídas em pequenos grupos, as professoras dedicaram-se à Construção das Pirâmides. Apesar da premência do tempo, do volume das tarefas, da complexidade e detalhamento das instruções, da escassez de recursos – ou talvez por causa de tudo isso – as professoras passaram a permutar entre si materiais e soluções para os problemas.

Construíram réguas, trocaram cartolinas coloridas, deram pincéis atômicos, emprestaram o único lápis, compartilharam o tubo de cola ... sem nada solicitar em troca. Mas conquistando a progressiva compreensão de que a

superação das dificuldades encontra-se na partilha de saberes, no compartir de experiências, na confrontação de hipóteses, no intercambiar daquilo que cada um dispõe.

As considerações e análises sobre a experiência vivenciada traduziam as aprendizagens que se edificavam na percepção de que mesmo que em tempos diferentes, mesmo que com variações no resultado, todas haviam edificado suas pirâmides que em suas faces explicitavam a importância do saber (conteúdos conceituais), a importância do saber fazer (conteúdos procedimentais) e a importância do saber ser (conteúdos atitudinais), que somavam-se, em outras faces de outra pirâmide, às necessárias competência, criatividade e criticidade, resultando em um prisma de várias faces, geométrico em sua forma, quase intangível em suas muitas facetas, em seus múltiplos ângulos, em suas infinitas possibilidades e implicações na ação docente.

> *Construir as pirâmides foi possível porque... porque nós construímos juntas também as formas de solucionar as dificuldades... Trocar os materiais foi importante, mas... o mais importante... foi trocarmos informações sobre como dar conta da tarefa...* (Selma – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de agosto de 1998).

> *De início nós pensamos que... que era só usar o modelo que já estava no envelope... Mas não dava... as medidas eram diferentes... Nós precisamos adequar o que tínhamos à situação... Reconstruir o modelo da pirâmide segundo as condições da tarefa... e... usando apenas o material que tínhamos em mãos... De certa forma é isso que a gente precisa aprender a fazer em classe... é isso...* (Alba – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de agosto de 1998).

unesp

A apropriação do saber, portanto, decorre de ações compartilhadas pelo indivíduo em situações sociais concretas, variadas e significativas, levando-o a apropriar-se de um conhecimento construído em uma cultura e a modificar-se constantemente. Conseqüentemente, é na interação com outros indivíduos que, reciprocamente, cada indivíduo elabora o conhecimento sobre o mundo e constrói a si mesmo como sujeito histórico.

> *Os alunos aprendem quando interagem, quando confrontam as suas hipóteses com aquelas formuladas por seus companheiros, quando discutem as diferentes possibilidades de resolução de um mesmo problema, quando encontram juntos alternativas para construírem novos conhecimentos e para ampliarem a compreensão do mundo no qual vivem* (Lucinei, Alba, Selma, Nina – OFICINA PEDAGÓGICA – 14 de setembro de 1998).

Assim, transpondo práticas ritualistas e mecanicistas, superando a mera transmissão de novas informações, sobrepujando o simples treino de habilidades, a professora deve favorecer a implementação de ação mediadora que favoreça a construção do conhecimento pelo aluno, ratificando as hipóteses corretas por ele apresentadas ou conscientizando-o acerca de seus erros, gerando a necessidade de modificar e reconstruir o aprendido.

> *O compromisso com a aprendizagem do aluno, com transmissão dos conhecimentos de forma significativa e com superação das dificuldades identificadas na apropriação do conhecimento exige alterações profundas na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula: uso de material concreto, desenvolvimento de pesquisas, resolução de problemas vinculados*

unesp

> *às situações de vida, aplicação de atividades lúdicas com finalidades pedagógicas etc.* (Neusa, Conceição, Maria, Silvia – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de setembro de 1998).

Ensinar, portanto, progressivamente passava a ser reconhecer os conhecimentos do aluno, reconhecer as experiências do aluno, reconhecer o curso interno do desenvolvimento vivenciado pelo aluno, para superar os limites impostos e as dificuldades delineadas pelo encaminhamento de ações e intervenções que auxiliem na resolução de problemas e situações que ele – o aluno – não consegue resolver independentemente.

Aprender não poderia mais resumir-se ao mero copiar e reproduzir da realidade, ao vulgar repetir de verdades impostas e assentes, assumindo, assim, um novo significado: *Aprender é construir e reconstruir conhecimentos através do diálogo, da troca de experiências, da confrontação de hipóteses* (Vera, Márcia, Creusa – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de setembro de 1998), é ser capaz de

> *... elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo ... o que implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo não com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que presumivelmente, possam dar conta da novidade.* (Solé e Coll, 1996, p. 19-20).

Aprender na vida e para a vida. Aprender significativamente, ... *construindo um significado próprio e pessoal para um objeto do conhecimento que existe objetivamente* (Solé e Coll, 1996, p. 20), sem ... *preocupar-se com a*

quantidade de informações que o aluno aprende, mas com a forma como as utiliza em seu dia a dia e como aplica na solução dos problemas práticos os conhecimentos apropriados (Lucinei, Alba, Selma, Nina – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de setembro de 1998).

Portanto, aprender envolve apropriar-se de saberes produzidos pelos homens em diferentes contextos ao longo dos tempos, num processo de construção muito peculiar, porque *... constrói-se algo que já existe* (Solé e Coll, 1996, p. 22) ao atribuir um significado pessoal ao conhecimento elaborado, pela aproximação gradual e progressiva das hipóteses estruturadas em direção ao culturalmente estabelecido.

Era possível perceber os conflitos, era possível divisar as contradições. Era fácil reconhecer, no plano teórico, que

> *... os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar ... e que essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, e dessa mediação – que adota formas muito diversas, como o exige a diversidade de circunstâncias e de alunos – depende em grande parte o aprendizado realizado* (Solé e Coll, 1996, p. 24).

Mas, alterar as práticas exigiu um persistente esforço coletivo, nem sempre coroado de êxito.

Assim, muitas e muitas vezes, a sala de aula voltava a se revelar um ambiente onde os alunos estavam dispostos em fila, onde a professora se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

postava à frente da turma e expunha, ... onde o silêncio crescia enquanto as possibilidades de partilha e confronto de saberes lentamente se extinguiam.

> *As vezes, eu me sinto frustrada... Embarco na rotina e, ao invés de me preocupar em criar situações gostosas para o meu aluno aprender, ... de partir de situações concretas, de experiências, pesquisas, relato de vivências,... eu,... eu.. simplesmente, dou a matéria, ... soco um monte de exercícios, ... e pronto!*
>
> *Ah! ... Por que a gente não faz sempre o que sabe ser o certo?* (Selma – Entrevista, novembro de 1998).

Se aprender é um processo ativo pelo qual o aluno *... constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos a ao próprio fato de aprendê-los* (Onrubia, 1996, p. 123), então, não pode ser confiado ao acaso, mas precisa ser organizado, PLANEJADO, orientado e conduzido na direção das finalidades educativas delineadas.

Assim, e somente assim, o ensino passa a constituir

> *... uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela ...* (Onrubia, 1996, p. 123-4).

Nesse contexto, o erro assumiu enorme relevância. Tornara-se

necessário compreender os muitos tipos de erro, diferenciando-os, para poder, então, delinear a forma e estilo da intervenção necessária para a orientação e direcionamento da aprendizagem .

O erro evidencia os conhecimentos apropriados, as aproximações efetivadas em direção ao novo, as articulações estabelecidas entre as novas informações e as anteriores, as tentativas empreendidas pelo educando por entre as possibilidades que se apresentam no decurso do processo de construção do saber. O erro, portanto, revela o desenvolvimento retrospectivo, possibilitando vislumbrar as conquistas emergentes que orientarão a ação docente na mediação do desenvolvimento que se apresenta como potencial (Vygotsky, 1991, p. 97).

> *Veja, ... aquela última atividade que você nos deu... Quando você prepara um leitura, nem sempre há apenas uma resposta possível... E, então, é importante perceber a lógica do aluno.*
>
> *As vezes, eu preparo uma atividade pensando em uma resposta só, e ela tem duas respostas, ou três respostas... possíveis. Não posso considerar só aquela em que pensei... Tenho que procurar entender o raciocínio do meu aluno ao responder, para entender o seu acerto (se ele estiver certo) ou compreender onde e porque errou (se ele estiver errado). Tenho que ouvir o aluno; tenho que entender o raciocínio do aluno; porque ele não é obrigado a pensar como eu* (Vera – Entrevista, novembro de 1998).

O erro faz parte da aprendizagem, ele, ... na verdade, ... revela o que o meu aluno não sabe, ... mas que pode aprender (Alba – Entrevista, novembro de 1998), e, portanto, precisa ser reconhecido como um momento de síntese provisória, como um instante extremamente revelador dos processos empreendidos pelo aluno na construção do saber; precisa gerar

situações desencadeadoras de reflexão e confrontação de hipóteses. O que no contexto da sala de aula nem sempre é fácil...

> *A gente é humana... tem que reconhecer ... e ... na sala de aula, as vezes agimos direitinho: errou! Sem problema... aproveitamos as situações e, utilizando o erro, criamos outras situações, propomos uma questão... Fazemos o aluno pensar ... Mas, nem sempre é assim, e atrapalhamos tudo ... E aí ... o erro vira um enorme problema...* (Selma – Entrevista, novembro de 1998).

O erro, quando envolve dificuldade de compreensão, exige uma intervenção pedagógica voltada para a dinamização de oportunidades de desconstrução e reconstrução do conhecimento, pelo desencadear de diferentes processos de interação, centrados no confronto de hipóteses e na cooperação entre o aluno e seus pares e entre o aluno e a professora. Entretanto, a qualidade da intervenção promovida reclama sempre um maior domínio dos fundamentos teóricos que permitem estabelecer relação entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento.

Mas, compreender os processos pelos quais a criança constrói e reconstrói o conhecimento, mergulhar nos meandros da apropriação do saber nas várias áreas do conhecimento, ... era uma tarefa longa e árdua, ... que avançou e se aprofundou no ano subseqüente – 1999.

Paralelamente às OFICINAS PEDAGÓGICAS verificavam-se, também, as REUNIÕES POR FASE, que somaram aproximadamente vinte horas com cada uma das fases, no decorrer do segundo semestre de 1998.

No espaço das REUNIÕES POR FASE, então, foram discutidos e estabelecidos os objetivos a orientarem o encaminhamento dos processos de

unesp

ensino e aprendizagem, os conteúdos mínimos a serem aprendidos, as estratégias de ensino que melhor evidenciariam a significação e relevância do assunto, os procedimentos de avaliação que permitiriam compreender o processo de apropriação do saber vivenciado pelo aluno.

Era o momento de projetar o futuro, lançando um olhar retrospectivo sobre as aprendizagens efetivadas, sobre as dúvidas e dificuldades na apropriação do saber a serem ainda superadas – e nesse contexto a importância da Ficha de Desempenhos afigurou-se basilar. Era o momento de planejar, tendo a avaliação a subsidiar essa construção.

A Ficha de Desempenhos, enquanto instrumento destinado ao registro das conquistas efetivadas pelo educando na apropriação do saber e das dificuldades enunciadas no decorrer do processo de construção do conhecimento, forneciam indicadores dos espaços de ação e interveção docente e, portanto, constituíam fonte de pesquisa a propiciar um permanente e progressivo diagnóstico da realidade.

Projetar o futuro exigia compreender o passado. Assim, ao analisar os dados constantes das Fichas de Desempenhos, as professoras precisavam superar a mera percepção do confronto SABER X NÃO SABER, para mergulhar nas muitas relações existentes entre os erros manifestos, compreendendo a lógica que os determinava, porque somente assim poderiam estar organizando situações que promovessem os avanços e superações necessárias à consecução das metas definidas.

Com o trabalho que estamos desenvolvendo: elaborar planos, definir os objetivos principais, relacionar com os desempenhos que os alunos precisam alcançar, avaliar considerando tudo isso... Depois, ... começar tudo de novo... Acho que

> *tem sido bom... Eu passei a ter mais indicadores para reorganizar as aulas, para... para planejar como vou continuar ... retomando o que não foi aprendido;... para buscar reestruturar coisas que, as vezes, estão perdidas lá atrás.* (Neusa – Entrevista, novembro de 1998).

> *Sabe... ficou mais fácil identificar e analisar as dificuldades dos alunos.*
>
> *Ah... Uma coisa importante que eu pude perceber analisando as fichas é... é que muitas das dificuldades dos alunos não são superadas porque não percebemos a interdependência entre elas. ... Sabe... muitos assuntos estão vinculados a um mesmo eixo e, assim como todos os galhos de uma árvore dependem do tronco que os sustenta;... é... é impossível compreender e aprender alguma coisa sem dominar o eixo que a fundamenta.*
>
> *Sabe, isso ficou muito claro em matemática, quando eu analisava a ficha ... Valor absoluto, valor relativo, composição e decomposição, mesmo a resolução de operações, ... tudo isso está amarrado ao Sistema de Numeração Decimal. Sem entender a lógica que estrutura o Sistema de Numeração Decimal o meu aluno nunca irá superar as dificuldades que tem ... Então, ... eu preciso recomeçar por lá...* (Selma – Entrevista, novembro de 1998).

O erro, parte do processo de construção do conhecimento, progressivamente, passava a ser considerado evidência das tentativas empreendidas pela criança por entre as muitas possibilidades que se apresentam no decurso do processo de construção do saber; passava a ser reconhecido como indicador das aproximações efetivadas pelo educando em direção ao novo, passava a caracterizar-se enquanto fonte de reflexão e análise a fundamentar a promoção de situações problematizadoras e instigantes, que suscitassem a reformulação de

hipóteses, a confrontação e (re)construção de saberes pelos educandos.

Mas, nas REUNIÕES POR FASE, em decorrência de considerações promovidas por uma das professoras – Neusa, em 3 de setembro de 1998 – a complexidade e dificuldade de elaboração das Fichas de Acompanhamento[11] e do Parecer Parcial[12], fez com que se buscasse instrumentos que, fundamentados nas Fichas de Desempenhos, otimizassem e facilitassem a elaboração de pareceres descritivos para o registro do desempenho dos alunos.

As professoras passaram a dedicar-se à estruturação das Fichas de Acompanhamento, a serem apresentadas aos pais no final do terceiro bimestre. Apesar de complexo, o trabalho foi desenvolvido com entusiasmo uma vez que significava poder descrever, realmente, as conquistas efetivadas pelo aluno, as dificuldades manifestas por ele e, ainda, as ações a serem implementadas objetivando a superação dos problemas de aprendizagem.

O Núcleo Regional de Ensino aprovou, em caráter experimental, a utilização das Fichas de Acompanhamento – em seu novo formato –, assim como aprovou, posteriormente, a adoção do Parecer Parcial – também em seu novo

---

11 Parecer descritivo a ser apresentado bimestralmente aos pais, cientificando-os sobre o desempenho dos filhos e esclarecendo as providências pedagógicas a serem promovidas objetivando garantir a aprendizagem.

Na verdade, a quantidade de alunos, a falta de tempo e dificuldade em realizar observações, seguidas de registros sistemáticos tornavam os pareceres breves comentários sobre o rendimento do aluno em relação às suas condutas sociais. Pouco informavam sobre as aprendizagens efetivadas e nada acrescentavam quanto ao encaminhamento necessário à superação das dificuldades apresentadas.

12 Registro descritivo elaborado ao final do ano letivo indicando a situação escolar de cada aluno pela exposição detalhada das aprendizagens conquistada, das dificuldades ainda presentes e das mediações necessárias para a apropriação do saber.

O Parecer Parcial pouco diferia da Ficha de Acompanhamento, a não ser pelo fato de serem mais gerais na abordagem de cada área de ensino. Assim, pouco informavam sobre as reais conquistas do aluno, ou sobre as dificuldades a serem superadas, ou, ainda, sobre as ações/intervenções a serem implementadas objetivando a superação das dificuldades identificadas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

formato – apesar de fugirem aos modelos propostos. Eram mais duas conquistas que se somavam a outras tantas que vínhamos granjeando, passo a passo, nessa caminhada sem distância.

> *Foi um alívio o Núcleo Regional haver autorizado o uso da Ficha de Acompanhamento e do Parecer Parcial, porque... porque... é realmente muito trabalhoso e pouco proveitoso ficar escrevendo e escrevendo a análise de cada um dos alunos.*
>
> *Por mais clareza que o professor tenha sobre as aprendizagens de cada aluno,... cansa... ficar escrevendo todas as conquistas e todas as dificuldades de cada aluno. O primeiro,... o segundo,... ainda vai, mas... quando chega lá no décimo quinto, no vigésimo,... é muito difícil fazer um registro que traduza a realidade... e as fichas acabam ficando muito incompletas, com poucas informações sobre o que os alunos estão aprendendo,... como eles estão aprendendo...* (Lucinei – Entrevista, novembro de 1998).

As professoras aprovaram. A Ficha de Acompanhamento, assim como o Parecer Parcial, poderiam ser preenchidos no decorrer do período de trabalho – bimestre ou ano letivo, respectivamente – e, ainda, seu preenchimento era simples e rápido, oferecendo uma perspectiva mais real, objetiva e menos pontual sobre o desempenho do aluno face aos objetivos estabelecidos.

> *Eu... eu nunca tinha muita certeza do que fazia... Sabe, escrever as Fichas de Acompanhamento não era fácil,... não há tempo,... não há condições de realmente descrever o aluno em tudo que aprendeu e nas dificuldades que tem... Eu... não tenho nem tempo e... acho... nem clareza para escrever aquilo tudo... Então, acaba virando um*

> *documento que se faz por obrigação e não... realmente, porque ele vá ajudar em alguma coisa... Agora ficou muito mais fácil. Depois de ter participado das Oficinas, depois de ter participado da elaboração das Fichas e do Parecer, depois de ter discutido com a Alba, com a Lucinei e com você o planejamento e de ter reelaborado tudo, mas juntas... ficou mais fácil acompanhar o aluno e ir registrando nas Fichas.*
>
> *Consegui desmitificar a nota e..., também, consegui perceber a importância do registro para eu poder reorganizar as minhas atividades de sala de aula* (Conceição – Entrevista, novembro de 1998).

> *Utilizar as Fichas de Acompanhamento para registrar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos têm sido muito bom... muito bom mesmo. As professoras têm utilizado os dados para acompanhar e ... orientar os alunos, e... têm também utilizado os dados para planejar atividades variadas para desenvolver em sala de aula.*
>
> *Eu acredito que... que com as Fichas ficou mais fácil para elas reconhecer e trabalhar os erros dos alunos...* (Lucinei – Entrevista, novembro de 1998).

Os pais aprovaram. Tornara-se muito mais fácil compreender o estágio de aprendizagem em que a criança se encontrava: o que aprendera, as dificuldades a serem vencidas e como poderiam auxiliar na superação dos problemas relativos à construção e apropriação do saber.

> *As Fichas, antes, acabavam ficando incompletas... e, as vezes, não refletiam realmente as aprendizagens dos alunos e os pais, então, ... tinham poucas informações sobre o que os filhos estavam aprendendo e sobre como*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *estavam se saindo... Agora, eles têm mais clareza sobre o que os filhos sabem e o que podem fazer para ajudá-los* (Lucinei – Entrevista, novembro de 1998).

> *As Fichas foram uma conquista... Até porque, ... as mães, mesmo, quando pegaram as fichas e olharam, falavam: Nossa!, mas é bem isso que o meu filho sabe... ou ... Puxa! Que bom! Então é nisso que eu preciso ajudar o meu filho... Porque os objetivos estavam alí, claramente definidos...* (Maria – Entrevista, novembro de 1998).

As Fichas de Acompanhamento, assim como o Parecer Parcial, cumpriam suas finalidades. O registro sistemático dos progressos e dificuldades do aluno no desenrolar dos processos de ensino e aprendizagem não é uma tarefa inócua ou meramente burocrática, mas tarefa significativa por constituir uma representação do vivido, uma reflexão sobre os caminhos percorridos.

O registro é uma necessidade no contexto escolar e *... só pode constituir-se ao longo do processo. Inútil tentar descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado e nem foi motivo de reflexão* (Hoffmann, 1993b, p. 118), mesmo porque tem por finalidade:

- *reconhecer as consecuções de cada aluno em particular de forma a que a aprendizagem e a experiência adquirida por cada um possa ser identificada e valorizada pelos próprios alunos, pelos pais e pelos professores;*
- *motivar e ajudar o desenvolvimento pessoal de modo a que os indivíduos possam facilmente reconhecer e avaliar os seus êxitos e realizações;*
- *auxiliar os professores e a escola na identificação do potencial dos alunos e avaliar em que medida o currículo, o*

> *ensino e a organização da escola estão adaptados para desenvolver certas destrezas práticas e sociais* (Lemos, 1998, p. 72).

E, enquanto, nas REUNIÕES POR FASE as discussões evoluíam e produziam resultados que implementavam e instrumentalizavam a prática avaliativa, nas OFICINAS PEDAGÓGICAS as reflexões evoluíam e produziam resultados que fundamentavam transformações no modo de ser, pensar e agir de cada professora.

FIGURA 9 – Mônica e Nina em uma das Oficinas Pedagógicas.

Mas, o compartilhar de idéias, o edificar de saberes, o metamorfosear da prática jamais são processos tranqüilos. As resistências nunca são plenamente superadas. Os saberes e fazeres cristalizados muitas e muitas

vezes interpunham-se e dificultavam, quando não impediam, que uma nova prática se consolidasse tendo por referencial a teoria em (re)construção. Destarte, a luta pela superação era uma constante em cada professora.

E, com o final do ano, chegara o momento de parar, ... refletir e ... transformar sentimentos, interrogações, preocupações, idéias, saberes e fazeres que haviam sido compartilhados, em compromisso a ser corporificado no interior de cada uma das salas de aula, pela ação docente na condução do aluno ao longo do processo de apropriação do saber.

2 QUANDO O SONHO É FORTE...

> *Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.*
>
> *Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.* (Clarice Lispector)

Era tempo de sistematizar o vivido, de consignar o pensado, ... de registrar, para não esquecer, ... de firmar compromissos, para não se furtar das lutas que ainda se enunciavam.

E a vereda fora há muito escolhida.

A transformação da concepção e da prática avaliativa no contexto escolar era um sonho acalentado há muito... e, a partir de meados de 1997, muito

foi realizado na tentativa de transformá-lo em realidade.

A elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO era apenas mais um passo – mas o PASSO – em direção à consecução desse sonho, que tendo o *... futuro como utopia e o passado como matéria prima* (Ponce, 1994, p. 94), almejava transformar o ideal em real.

E o metamorfosear se iniciara juntamente com o principiar das atividades em março de 1998.

A partir de então, alterações graduais e progressivas ganhavam espaço no contexto da sala de aula, mudando a prática avaliativa e alterando, também, a prática pedagógica. Mesmo que muitas vezes o processo fosse penoso, que retrocessos se verificassem, que os ânimos arrefecessem, que a determinação vergasse sob as condições alienantes do exercício profissional,... as professoras, continuamente, superavam obstáculos, reconstruindo seu saber e seu fazer.

Não houve desistências. E a resistência inicialmente existente cedeu lugar à determinação em promover os avanços e superações que se evidenciavam necessários. Assim, apesar das dificuldades, ... e muitas foram as dificuldades a serem superadas; apesar dos retrocessos, ... e inúmeros foram os retrocessos experimentados; as professoras foram, passo a passo, alterando seu fazer pela apropriação de um novo saber.

A elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO aconteceu no espaço coletivo e solidário das OFICINAS PEDAGÓGICAS. Todas estavam presentes, municiadas com os textos lidos e analisados ao longo e todo o ano e com os apontamentos consignados no decorrer de todos os encontros, ... expectantes.

Então, os grupos foram organizados, as questões foram propostas e as respostas coletivamente elaboradas foram registradas em grandes folhas de papel pardo e, depois, afixadas nas paredes. Discussões e análises se

unesp

sucederam, enquanto dúvidas eram dirimidas e propósitos iam sendo firmados.

No último dia letivo do ano, o PROJETO DE AVALIAÇÃO estava pronto, mesmo que ainda adormecido, porque apenas palavras lançadas sobre uma folha de papel. A vida emergiria das ações, das práticas que confeririam forma e textura de realidade ao sonho progressiva e persistentemente construído.

2.1 A definição dos fundamentos

Contemplando a caminhada empreendida no decorrer de 1998 e procurando compreendê-la é possível depreender que, aparentemente, o caminho escolhido seguiu o sentido contrário à ordem natural (ou ideal?): o ponto de partida foi uma prova escrita – no contexto, uma avaliação diagnóstica – e o ponto de chegada foi a percepção ampla e profunda da concepção pedagógica a orientar a ação docente no contexto da sala de aula. De entremeio, ... elaboração de grelhas de desempenho, delimitação de objetivos, organização de planejamentos, construção de instrumentos para coleta e análise das aprendizagens, enquanto realizações concretas; ... estudos e análises de textos e documentos, discussões e reflexões confrontando saberes e fazeres, enquanto fundamentos na sedimentação do terreno...

Seguir esse percurso não foi obra do acaso. Era necessário que o processo de aprendizagem vivenciado pelas professoras fosse significativo, relevante, funcional ... Elas não poderiam debruçar-se sobre o referencial teórico apenas para dele apropriarem-se. Mas, elas precisavam compreender a importância de buscar na teoria as soluções para os problemas que vivenciavam, as alternativas para as ações que exerciam, as respostas para as dúvidas que arrastavam consigo.

unesp

Aprender, TAMBÉM para as professoras, precisa ser uma um processo significativo, funcional, relevante... Mesmo porque, se as teorias existem para *... interpretar, analisar e intervir na realidade que, por meio dessas teorias, tenta-se explicar...* (Solé e Coll, 1996, p. 11), elas – as teorias – devem mostrar-se potentes para dar conta de sua função.

> *... necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorrer e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso* (Solé e Coll, 1996, p. 12).

Mas, chegara o momento de registrar – concretamente – a prática avaliativa utopicamente sonhada – mas já em concretização no plano da ação pedagógica no interior da sala de aula, ... chegara o momento de determinar um fazer conseqüente para um saber progressivamente mais consciente. O início estava, agora, no ponto de chegada há pouco atingido: a definição de fundamentos.

Retornávamos sobre nossos passos, refazendo o caminho percorrido no decorrer de 1998, mas agora com um pisar mais firme e um olhar mais tranqüilo.

2.1.1 a missão da escola

Definir os fundamentos do PROJETO DE AVALIAÇÃO (Anexo F) obrigou o retomar do Projeto Político Pedagógico, elaborado pela escola, e do Currículo Básico, proposto pela Secretaria de Estado da Educação. Neles repousavam

expressas as intenções da escola na consecução de sua missão, tendo por fundamento os valores que trespassam a educação e a sociedade na delimitação do perfil do homem a ser formado. Mas, era apenas um retomar de percursos encurtados e subidas abrandadas pelos saberes construídos e reconstruídos na caminhada empreendida no decorrer de 1998.

FIGURA 10 – Alba, apresentando as conclusões de seu grupo

Para a elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO, as professoras indicaram algumas preocupações que deveriam orientar a ação pedagógica e delimitar a missão a ser consubstanciada por meio da intervenção docente no contexto da sala de aula. Elas respondiam às questões: Qual é a missão da escola? Qual o nosso compromisso maior na formação dos nossos alunos?

Em grupos, retomando leituras e revisitando discussões passadas, elas foram listando em folhas de papel pardo:

> *A formação de homens dotados dos conhecimentos e habilidades necessários à plena fruição e exercício da cidadania.*
>
> *A formação de homens dotados de iniciativa e criticidade para que, compreendendo a realidade, nela intervenham transformando as condições de existência.*
>
> *A formação de homens dotados de valores éticos e morais, capazes de respeitar seus pares, atuando solidariamente.*
>
> *A formação de homens capazes de ler, de interpretar, de raciocinar logicamente, de aprender dialeticamente, de comunicar-se e expressar-se com clareza e, principalmente, de aplicar tais conhecimentos em sua vida cotidiana.*
>
> *A formação de homens curiosos, que sejam capazes de pesquisar em contextos diversos a solução para os problemas propostos pela sua realidade de vida.*
>
> *A formação de homens que compreendam a complexidade do mundo e das relações que nele se estabelecem, e que se organizem em busca de uma vida digna, defendendo seus direitos e interesse, cumprindo com seus deveres* (OFICINA PEDAGÓGICA – 08 de dezembro de 1998).

Assim, no PROJETO DE AVALIAÇÃO, considerando o definido pelo Projeto Político Pedagógico e pelo Currículo Básico, num congregar de idéias que traduzia a vivência coletiva e solidária, ficou estabelecido que a MISSÃO DA ESCOLA se voltaria, prioritariamente, para:

1. *Informar e formar o cidadão, pela proposição*

unesp

> *dos conhecimentos essenciais e formação das habilidades necessárias à plena fruição e exercício da cidadania, de maneira que desvelando e compreendendo a realidade, nela intervenham, transformando as condições de existência.*
>
> *2. Formar homens dotados de valores éticos e morais, que respeitando seus pares, atuem solidariamente na edificação de uma vida digna, pela defesa de seus direitos e interesses, bem como, pelo cumprimento de seus deveres.*
>
> *3. Formar homens capazes de ler, de interpretar, de raciocinar logicamente, de aprender dialeticamente, de comunicar-se e expressar-se com clareza e, principalmente, de aplicar tais conhecimentos em sua vida* (Londrina, 1998, p. 4).

E, então, muito mais que definir a MISSÃO DA ESCOLA, as professoras assumiam o compromisso de transformar intenção em ação – intenção que já vinha se transformando em ação ao longo do segundo semestre de 1998 –, de converter as palavras em um COMPROMISSO PERMANENTE com o desenvolvimento de uma prática que lhes conferisse existência cada dia mais e mais concreta em cada sala de aula.

Mas, ao delinear a MISSÃO DA ESCOLA, as professoras também estabeleceram o conhecimento enquanto instrumento de crescimento pessoal e de transformação social e tracejaram, ainda, resoluções que orientariam os demais momentos da caminhada: a definição por uma concepção pedagógica sociointeracionista, que traz subjacente uma concepção de conhecimento, uma concepção de ensino – e do papel do professor na condução no planejamento, execução e avaliação de sua ação –, uma concepção de aprendizagem – na compreensão dos processos desencadeados pelo aluno no decorrer do processo de apropriação do saber – e, ainda, uma concepção de avaliação – compromissada muito mais com as possibilidades de superação das dificuldades do que com a

constatação de resultados.

2.1.2 a concepção pedagógica

Para as professoras, assumir a perspectiva sociointeracionista implicou o entendimento de que o educando constrói seus conhecimentos, sua cognição e sua afetividade na interação com seus pares – alunos ou professor – no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem; que a troca de idéias e a confrontação de pontos de vista divergentes possibilitam a modificação e o enriquecimento progressivo dos processos de cognição, pois discutindo, testando hipóteses, elaborando e reelaborando seus conhecimentos, o educando apropria-se progressivamente do saber sistematizado.

Firmava-se a compreensão de que é na interação com outros indivíduos, por meio de influências recíprocas que se estabelecem, que o educando constrói o conhecimento sobre o mundo – a objetividade – e a si mesmo como sujeito histórico – a subjetividade e que

> *O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança* (Vygotsky, 1991, p. 126).

O desenvolvimento humano ocorre, pois, através de práticas sociais concretas, uma vez que as relações perpetradas pelo homem com o homem,

com o meio e com o objeto do conhecimento, tornam-lhe possível constituir-se pela internalização do material cultural.

Na delimitação dos fundamentos do PROJETO DE AVALIAÇÃO reconhecia-se que ensinar deve ... *constituir um processo que auxilie os alunos na construção e modificação de seus procedimentos de apropriação do saber sistematizado* ... (Nina, Conceição, Alba, Neusa – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de dezembro de 1998), tendo por referencial os significados e sentidos que podem lhe atribuir aqueles que dele se apropriam.

FIGURA 11 - Creusa, apresentando as conclusões de seu grupo.

Destarte, antes de arrogar o saber a ser transmitido enquanto uma totalidade pronta, acabada e universal, a ser assumido dogmaticamente, faz-se prioritário ... *conceber o conhecimento enquanto uma explicação da*

realidade em um processo de construção coletiva e em constante transformação... (Lucinei, Creusa, Margarete, Rita – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de dezembro de 1998).

Assumia-se, concretamente, que a apropriação do saber não é exterior àquele que aprende, mas decorre de reconstrução interna de uma atividade externa, em conseqüência de processos interativos estabelecidos em decorrência da internalização de símbolos produzidos culturalmente. O educando, dessa forma, evolui à medida em que busca compreender o mundo que o cerca e as relações que nele estabelece, em que busca dominar instrumentos e signos mediadores na formação da consciência e das formas mais complexas de pensamento (Vygotsky, 1991).

Nesse entendimento, os processos de ensino e aprendizagem devem, portanto, ocorrer por meio de práticas sociais concretas, fundamentando-se na necessidade do educando em ... *compreender o mundo natural e social no qual está inserido em um processo contínuo de descobertas e investigações, de experiências e confronto de informações* (Londrina, 1995, p. 6), mesmo porque ... *aprender é construir e reconstruir conhecimentos num processo constante de troca de informações e experiências, de superação das dificuldades* (Vera, Márcia, Maria e Silvia – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de dezembro de 1998).

A ação/intervenção pedagógica deve privilegiar o pleno desenvolvimento do educando pela implementação de ação mediadora que oriente o processo de ensino no sentido de favorecer a conquista de níveis de atividade mental ainda não dominados sem auxílio, para o potencial – capacidades apenas manifestas, mas passíveis de consolidação, efetivação e autonomia pela mediação de outrem (Vygotsky, 1991). E, contrapondo-se a um cotidiano escolar esvaziado de sentido e que se repete ritualisticamente em enredos cristalizados, cada uma

das professoras precisa promover um cotidiano de múltiplas interações, em atividades construídas e reconstruídas indefinidamente na superação dos problemas e dificuldades que se enunciam.

> *O professor necessita auxiliar a criança na conquista das aprendizagens, intervindo sempre que identificar problemas na apropriação do conhecimento.*
>
> *Essa intervenção, entretanto, não consiste no reproduzir de informações, mas na apresentação de situações ou questões que façam com que a criança avance no domínio do saber* (Selma, Mônica e Ermínia – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de dezembro de 1998).

Ao reafirmarem a concepção pedagógica a fundamentar o PROJETO DE AVALIAÇÃO, as professoras, na verdade, respondiam às várias questões que lhes iam sendo propostas: O que é ensinar? O que é aprender? Portanto, quem é o aluno? Quem é o professor? Que relação se processa entre professor e aluno no contexto da sala de aula? Nessa relação, e considerando a missão estabelecida, que saberes precisam ser construídos e como?

As respostas coloriam de azul, preto e vermelho outras folhas de papel pardo, que enchiam mais e mais as paredes, ... agora já ficando escassas.

Assim, considerando o definido pelo Projeto Político Pedagógico e pelo Currículo Básico, a CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA a orientar a prática avaliativa foi sendo elaborada e reelaborada pelas professoras e resultou nos princípios consignados no PROJETO DE AVALIAÇÃO (Anexo G).

Ao estabelecerem a CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA a orientá-las em suas práticas – pedagógica e avaliativa – as professoras, na verdade, enunciavam que

COMPREENDIAM e ABRAÇAVAM os princípios e fundamentos propostos pelo Currículo Básico e pelo Projeto Político Pedagógico; declaravam que o que fora, até então, apenas intenção – porque somente palavras – transformava-se, progressiva e continuadamente, em ação no interior de cada uma das salas de aula do Colégio Estadual José de Anchieta.

Então, paramos um pouco, tomamos café e, até para fortalecer crenças e saberes, cantamos juntas, ...

Que é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar
(***Caminhos do Coração***, Gonzaguinha)

Descansadas e fortalecidas, trocamos de lugar e de parceiras de trabalho, na certeza de que era importante diversificar as partilhas e ampliar os laços de cumplicidade.

2.1.3 a avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem escolar necessita ser compreendida e exercitada enquanto procedimento de análise e julgamento a ser utilizado no intuito de garantir a compreensão do estágio de desenvolvimento em que o educando se encontra, visando a definição das condições necessárias para a (re)organização dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, constituí

instrumento diagnóstico

> *... que possibilita a percepção e delimitação das aprendizagens efetivadas, a compreensão e determinação das dificuldades enfrentadas pela criança na apropriação do saber; que favorece o estabelecimento de ações e intervenções e, que fundamentando-se nos erros apresentados, promovem a superação dos problemas diagnosticados* (Vera, Selma, Conceição, Ângela – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de dezembro de 1998).

A grande interrogação a ser respondida era, então: O que é avaliação da aprendizagem?

A avaliação da aprendizagem, longe de caracterizar-se enquanto procedimento inquisitório, se constitui em um processo sempre aberto às múltiplas possibilidades de compreensão do mundo e dos saberes nele veiculados; se constitui em *... mecanismo diagnóstico a ser empreendido na análise das aprendizagens efetivadas e na constatação das dificuldades e problemas ainda presentes* (Londrina, 1995, p. 7), a assegurar superações e aperfeiçoamentos no processo de construção do conhecimento, de forma que *... o professor faça uma avaliação e interpretação continuada do trabalho escolar, tornando os erros dos alunos fontes inesgotáveis de informações para o seu planejamento cotidiano* (Londrina, 1995, p. 7).

A avaliação da aprendizagem deve, portanto, *... favorecer a reflexão sobre as veredas percorridas pelo educando na apropriação do saber e ... possibilitar a orientação da prática pedagógica em direção à consecução dos objetivos propostos* (Londrina, 1998, p. 2).

De maneira que,

unesp

> *Clarificando a lógica que direciona o pensamento infantil e os aspectos articuladores de sua cognição manifestos pelas respostas enunciadas, a avaliação da aprendizagem deve subsidiar e orientar a ação/intervenção pedagógica na proposição das condições necessárias à superação das dificuldades identificadas no decorrer do processo de apropriação do saber* (Londrina, 1998, p. 2).

Avaliar não é algo que possa ter um tempo delimitado, um momento especificado... Avaliar é acompanhar o aluno conforme ele avança no processo de aprendizagem... (Neusa – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de dezembro de 1998). Portanto, avaliar precisa assegurar uma *...permanente análise dos processos cognitivos elaborados pelo aluno na resolução dos problemas que lhe são apresentados, na consecução de tarefas que lhe são propostas* (Londrina, 1998, p. 2), visando assegurar o desenvolvimento de ação educativa oportuna e necessária à promoção dos avanços fundamentais à apropriação do saber, a construção e reconstrução do conhecimento.

Assim, a avaliação da aprendizagem, no contexto de uma concepção pedagógica sociointeracionista, necessita *... possibilitar a percepção das aprendizagens efetivadas, do desenvolvimento consolidado e, igualmente, orientar para as mediações que tornem possível o domínio daqueles aspectos ainda não apreendidos* (Londrina, 1998, p. 3).

A certeza de que a avaliação deveria processar-se comprometida com *... a compreensão da lógica que direciona o pensamento infantil e centrada no desvelamento dos aspectos articuladores da aprendizagem, ... , visando intervir nos espaços potenciais de aprendizagem e desenvolvimento que se enunciam* (Londrina, 1998, p. 3), determinou que as professoras buscassem registrar, o mais claramente possível, o processo pelo qual isso se tornaria viável.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A avaliação em sua finalidade classificatória estava definitivamente descartada. Notas e menções não integrariam os procedimentos avaliativos a serem desenvolvidos. Mas – conforme confessavam, um pouco angustiadas,... na prática, nem sempre era possível evitar os rótulos que impingiam um estigma de incapaz a uma ou outra criança, ... nem sempre era possível evitar que as dificuldades de aprendizagem fossem atribuídas às condutas sociais, relegando para um plano secundário a compreensão do erro manifesto e o compromisso com a efetivação da aprendizagem... Essa era uma luta contínua.

O exercício da avaliação em suas finalidades diagnóstica e formativa era a opção das professoras. Mas,... longe de segmentá-las e definir para sua ocorrência um momento específico – antes ou durante o processo de aprendizagem –, resolveram reuni-las, compreendendo que ambas supõem ... *detectar os prontos fracos e extrair conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem* (Fernandez Enguita, 1989, p. 206). Assim, a denominação eleita para intitular a prática avaliativa a ser exercida, considerando o fixado na legislação em vigor e o disposto pelo Currículo Básico e pelo Projeto Político Pedagógico, foi **avaliação diagnóstica**.

A consecução da avaliação da aprendizagem deveria respeitar os princípios dispostos pelo Currículo Básico ao longo de seu texto. Reconhecê-los e reelaborá-los fora uma tarefa diligente e árdua desenvolvida alguns meses antes.

Nas OFICINAS PEDAGÓGICAS de abril e agosto de 1998, todas – professores, equipe de ensino e eu – mergulháramos e nos aprofundáramos na análise do texto que compõe o Currículo Básico, pretendendo desvelar os princípios básicos que norteariam a consecução da prática avaliativa no interior da sala de aula. Aquele era o momento de compreender e delinear limites e possibilidades de ação. Agora, restava registrar no PROJETO DE AVALIAÇÃO o que antes fora

unesp

cuidadosamente elaborado e reelaborado. Registrar para não esquecer...

Assim, o exercício da avaliação da aprendizagem em suas funções diagnóstica e formativa, deveria orientar-se pelos seguintes princípios (OFICINA PEDAGÓGICA – 8 de dezembro de 1998):

> *1. Enfatizar o processo em detrimento do produto.*
>
> *2. Identificar e realçar os caminhos percorridos pelo aluno na concretização da aprendizagem.*
>
> *3. Revelar a lógica que direciona o pensamento do educando na construção do conhecimento.*
>
> *4. Convergir para a delimitação dos aspectos articuladores da aprendizagem.*
>
> *5. Valorizar as experiências anteriores vivenciadas pelo educando, ressaltando a dimensão histórico-social do saber sistematizado.*
>
> *6. Assegurar a percepção, pelo educando, da relevância e funcionalidade – significação – dos conteúdos propostos, ao delimitar a compreensão efetiva da informação e o pleno domínio de sua função social.*
>
> *7. Garantir a progressão contínua do educando no domínio das informações, quer quanto à sua amplitude, quer quanto ao seu grau de complexidade* (Londrina, 1998, p. 6-7).

Mas, findava a tarde. O relógio marcava 17h 30min. Ultrapassáramos o horário... e o retardar do retorno para casa revelava o comprometimento de cada uma e de todas em traduzir, com palavras, muito do que já era realidade em seu fazer cotidiano. E era bom perceber que, por caminhos sem distância, permutávamos juventude e experiência, ousadia e prudência.

unesp

E apesar do avançar dos ponteiros, retardamos mais um pouco a partida e **Jogando o Novelo**, tecemos uma teia em palavras de amizade, em mensagens de força e perseverança, em compromissos de solidariedade.

Ir embora deixou um gostinho de saudade pelo já realizado... mas também de antecipação pelo que estava por vir...

O retornar não demorou... Apenas oito dias depois, estávamos novamente reunidas para completar o PROJETO DE AVALIAÇÃO.

As perguntas eram outras, mas não menos importantes: Que objetivos norteariam a avaliação da aprendizagem a ser desenvolvida? Que etapas direcionariam a consecução da avaliação da aprendizagem? Como se processaria a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem? Que instrumentos seriam utilizados para a coleta de dados?

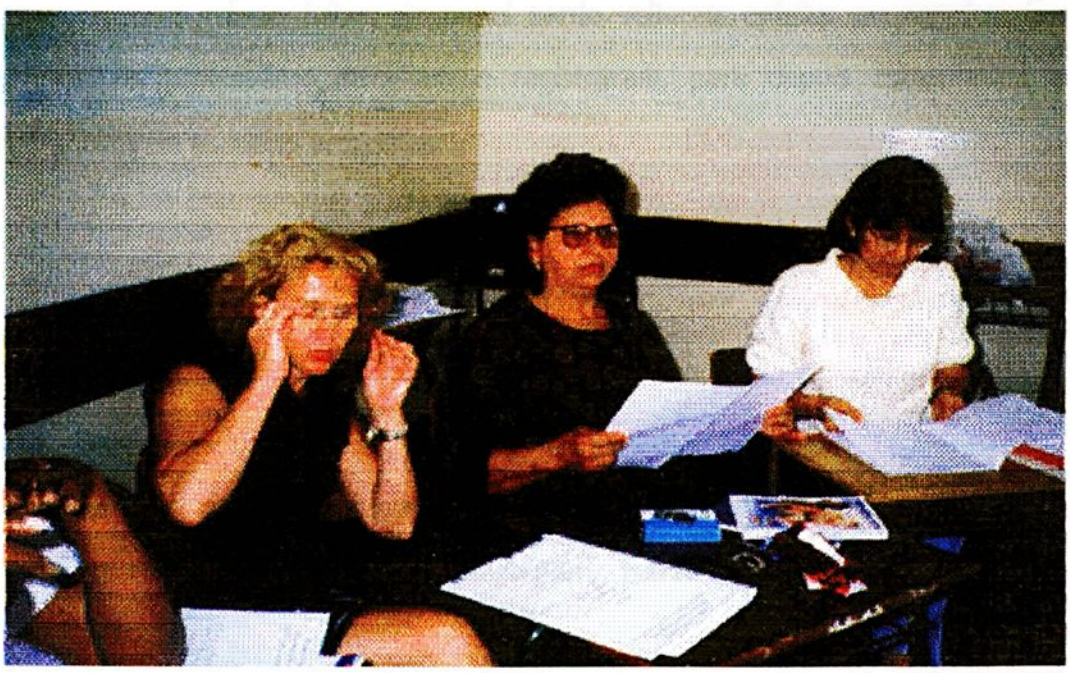

FIGURA 12 – Professoras retomando os apontamentos de Oficina anterior.

As paredes estavam novamente limpas, ... ou talvez despidas... à espera ... enquanto cada uma de nós trazia nas mãos folhas impressas que registravam tudo que fora elaborado coletivamente no encontro anterior... para partir do já realizado e continuar avançando...

E se conceituar avaliação da aprendizagem e delinear os princípios que a norteariam constituía uma necessidade, esclarecer os objetivos a orientarem sua consecução no contexto dos processos de ensino e aprendizagem revestia-se da mesma importância.

Tornava-se prioritário delinear inequivocamente as razões que ensejavam o desenrolar de práticas avaliativas no interior de cada sala de aula. Tornava-se essencial escrever, ... para que no dia a dia os propósitos e intenções não fossem lentamente corroídos pela rotina e, de repente, todos se vissem retomando antigas práticas, repetindo antigos rituais.

E as folhas de papel pardo voltaram enfeitar as paredes. Em grupos, as professoras discutiam e registravam, para depois comentarem e reorganizarem as idéias propostas.

> *Ser realizada no diagnóstico das aprendizagens efetivadas e das dificuldades vivenciadas pelo aluno na apropriação dos conhecimentos.*
>
> *Analisar o domínio das noções ensinadas, das habilidades desenvolvidas, das atitudes formadas, pretendendo constatar as dificuldades de aprendizagem para a reorganização do processo de ensino.*
>
> *Servir para determinar os erros dos alunos, para tornar mais fácil e clara a apresentação de atividades que visem facilitar a construção do saber e a superação das dificuldades de aprendizagem.*

unesp

> *Ocorrer durante todo o processo de ensino para garantir a recuperação contínua dos problemas e dificuldades de aprendizagem.*
>
> *Utilizar instrumentos variados e ocorrer em momentos diversos.*
>
> *Ter os erros dos alunos como base para o desenvolvimento de atividades que levam à superação das dificuldades e à apropriação dos conhecimentos* (OFICINA PEDAGÓGICA, 16 de dezembro de 1998).

Destarte, reorganizadas e reelaboradas, as idéias propostas passaram a constar do PROJETO DE AVALIAÇÃO (Anexo F). As professoras registravam, inequivocamente, as razões que orientariam a consecução da prática avaliativa.

Mas, uma coisa era assumir o exercício da avaliação da aprendizagem comprometida com a percepção e compreensão de como o educando progride na apropriação dos conhecimentos, habilidades e atitudes e, ainda, de como esses progressos vinculam-se à atuação pedagógica, outra coisa, muito diferente, era delinear os caminhos a serem percorridos para assegurar que a intenção se transformasse em ações. Esse também fora um problema resolvido nos meses precedentes.

Esboçar a forma pela qual a avaliação da aprendizagem seria operacionalizada em sala de aula, assegurando a consecução de seus objetivos e a obediência aos seus princípios norteadores exigiu que todas retomássemos os estudos e as análises anteriormente realizadas, estabelecendo laços de interdependência entre concepção pedagógica e procedimentos de implementação.

Assim, apesar da vontade de *... atribuir uma importância prioritária aos dados relativos ao processo de aprendizagem* (Allal, 1986, p. 184), relevando a interpretação e compreensão das estratégias empreendidas no

unesp

decorrer do processo de apropriação do conhecimento, a realidade resultante das condições de trabalho – número de alunos em sala de aula, carência de recursos didáticos apropriados, volume de conteúdos mínimos estabelecidos, carga horária insuficiente, dentre outros – dificultava, quando não impedia que as professoras assim procedessem.

Portanto, implementar a avaliação da aprendizagem obrigou a adequação do sonho às condições de sua viabilização... E, então, ... uma proposta híbrida, mescla de ranços herdados do passado – provas escritas e argüições orais, um pouco herméticas e pontuais – e possibilidades propostas pelo presente – observação contínua, compromissada com os processos cognitivos empreendidos pelo educando na construção do saber –, se consubstanciou na tentativa de assegurar, no futuro, a consecução da meta maior: a efetivação da MISSÃO a orientar a atuação pedagógica. Apesar de não ser o ideal, esse era, no momento, o único caminho viável. Mesmo porque,

> *... a tentativa de potencializar e promover procedimentos e técnicas de avaliação que possam captar o desenvolvimento e/ou aprendizado das capacidades dos alunos deve partir, assim como qualquer tentativa de inovação educativa, daquilo que já existe, daquilo que está sendo feito* (Coll e Martín, 1996, p. 202).

Assim, foram delineadas as etapas a serem observadas na consecução da avaliação da aprendizagem (OFICINA PEDAGÓGICA, 16 de dezembro de 1998):

> *1. Coleta e registro de dados referentes aos progressos e dificuldades de aprendizagens manifestos*

pelos alunos na consecução de atividades diversas;

2 Análise e interpretação dos dados tendo por referência a correlação objetivos estabelecidos – desempenhos alcançados;

3. Identificação dos principais problemas de aprendizagem enunciados – individual e coletivamente – e delimitação dos fatores determinantes das dificuldades de aprendizagem.

4. Adequação das atividades de ensino em consonância com os problemas e dificuldades a serem superados (Londrina, 1998, p. 8).

A coleta de dados, conseqüentemente, processar-se-ia, fundamentalmente:

1. Tendo por pressuposto delinear a correlação objetivos estabelecidos e desempenhos alcançados.

A preocupação central do processo de coleta de dados, incidirá, então, sobre os resultados manifestos pelo aluno no desenvolvimento de tarefas relativas aos objetivos estabelecidos.

A coleta de dados efetivar-se-á pelo desenvolvimento de procedimentos de verificação da aprendizagem – provas, testes, argüições orais – e grelhas de observação que possibilitam delinear um perfil dos resultados em decorrência de parâmetros de apreciação e orientam, assim, a organização e desenvolvimento de atividades para retomada dos conhecimentos ainda não dominados.

2. Tendo por pressuposto subsidiar a COMPREENSÃO dos processos cognitivos desencadeados pelo educando na resolução da tarefa proposta.

A preocupação central do processo de coleta de dados, incidirá, então, sobre a lógica que direciona o processo de construção e reconstrução do conhecimento

unesp

> *pelo educando, pela análise e compreensão dos erros manifestos.*
>
> *A coleta de dados efetivar-se-á pelo desenvolvimento de procedimentos de observações contínuas, integradas às atividades de ensino e aprendizagem, pretendendo assegurar o diagnóstico dos problemas vivenciados na apropriação do saber e dos fatores que o determinam, possibilitando, assim, a orientação das ações e intervenções individualizadas necessárias à consecução do processo de construção e reconstrução do conhecimento* (Londrina, 1998, p. 9-10).

Os instrumentos de coleta eram aqueles que, construídos e reconstruídos no decorrer do segundo semestre de 1998, haviam se mostrado significativos no cumprimento de sua finalidade – delimitar as aprendizagens efetivadas e suscitar indicadores que possibilitassem compreender as dificuldades ainda presentes – e funcionais nos procedimentos de registro, considerando as atribulações e volume de trabalho que caracterizam o cotidiano das professoras.

Então, a discussão transcorria livremente... Apenas eu procedia ao registro, no quadro de giz, dos critérios mais relevantes a orientarem a seleção e organização dos instrumentos de coleta de dados. Eles deveriam:

> *Estabelecer uma correlação clara entre os objetivos de ensino e os desempenhos a serem verificados.*
>
> *Permitir o acompanhamento progressivo das aprendizagens efetivadas pela criança, bem como das dificuldades manifestas na apropriação do saber elaborado.*
>
> *Fornecer indicadores que auxiliem na reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem, visando garantir a consecução dos objetivos de ensino.*

> *Ater-se ao mais significativo e relevante no contexto do todo trabalhado* (OFICINA PEDAGÓGICA, 16 de dezembro de 1998).

A listagem foi reduzida em um trabalho coletivo de recorte e colagem, no qual os aspectos mais relevantes foram destacados e reorganizados num todo coerente. Lucinei regeu essa tarefa, enquanto eu participava juntamente com as professoras.

Os instrumentos a serem utilizados precisariam, pois:

> *... contemplar a congruência entre as metas estabelecidas e os desempenhos evidenciados no decorrer do trabalho educativo, devem, ainda, destinar-se ao acompanhamento das conquistas efetivadas e das dificuldades apresentadas ao longo do processo de elaboração e reelaboração do saber, pretendendo garantir o constante (re)encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem* (Londrina, 1998, p. 10).

Então, o merecido cafezinho acompanhado de bolo de fubá – era sempre bolo de fubá – ... para o recobrar do ânimo já meio arrefecido no cansaço calorento das três horas da tarde. Quinze minutinhos apenas,... pois ainda havia muito a ser feito.

As dúvidas sobre qual o melhor instrumento a ser implementado na recolha de informações relevantes há algum tempo prendera a atenção de todos. No suceder das OFICINAS PEDAGÓGICAS essa fora uma construção coletiva, decorrente de estudos e análise que se estenderam no tempo e gradualmente transformaram-se em prática no contexto da sala de aula.

Entretanto, o mais interessante no processo de especificação das

técnicas e dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados foi o cuidado e a preocupação com que tudo concernente à observação e seu registro, bem como às provas e testes, foi apresentado, discutido, analisado e, finalmente, deliberado. As professoras apresentaram uma clareza e determinação que evidenciavam domínio teórico e prático acerca do assunto em questão.

O mesmo não se pode dizer no que tange à auto-avaliação...

Apesar do tema haver sido estudado e de algumas das professoras – Selma, Conceição e Nina – haverem introduzido, de maneira um pouco tímida, essa prática em seu cotidiano, o tema ainda suscitava resistência e desconfiança:

> *As crianças são muito novinhas... Têm seis,... sete anos... Acha que vão saber se auto-avaliar? Ou... que vão saber avaliar o meu trabalho?* (Creusa – OFICINA PEDAGÓGICA, 16 de dezembro de 1998).

> *É muita perda de tempo pedir que cada aluno comente o que aprendeu ou deixou de aprender,... que falem como se comportaram e se poderiam ter sido melhores... Depois de alguns, a sala já virou uma bagunça.* (Maria – OFICINA PEDAGÓGICA, 16 de dezembro de 1998).

Realmente, a auto-avaliação é um exercício que carece conquistar espaço no contexto da sala de aula. É importante para os alunos aprenderem a julgar o seu próprio desempenho nas atividades propostas, analisando o esforço despendido em confronto com sua capacidade, refletindo sobre o resultado alcançado em comparação com o que foi solicitado. É importante para que os alunos percebam que são também responsáveis pelo processo de aprendizagem

que vivenciam. É importante, ainda, para que as professoras ouçam a voz de seus alunos e delineiem com eles os caminhos para a superação.

Mas, é preciso reconhecer que a postura das professoras frente ao tema nada mais refletiu que a pequena atenção que eu mesma dei a ele nas discussões e estudos desenvolvidos no decorrer do ano. O tempo parecia faltar e o assunto sempre ficava para depois. A proposição de técnicas possíveis e adequadas para as várias fases nunca chegavam às mãos das professoras... E, então, apenas algumas delas, do pouco proposto e discutido, implementaram algumas atividades de auto-avaliação já no decorrer de 1998.

Apesar das dúvidas e das resistências, algumas vontades se curvaram à vontade das demais. Mas, era um curvar-se retilíneo, que não significava submissão – apenas aceitação e tentativa. A auto-avaliação passou a integrar, timidamente, sozinha e perdida na última linha, o PROJETO DE AVALIAÇÃO.

Assim, as técnicas e instrumentos a serem utilizados no desenvolvimento da prática avaliativa constituir-se-iam de (OFICINA PEDAGÓGICA – 16 de dezembro de 1998):

> *1 OBSERVAÇÃO*
>
> *a) Fichas de Desempenhos, a serem utilizadas cotidianamente, considerando as aprendizagens efetivadas e as dificuldades vivenciadas no processo de apropriação do saber.*
>
> *b) Fichas de Acompanhamento, a ser preenchido com base nos dados coletados cotidianamente e consignados nas Fichas de Desempenhos e, ainda, com base em procedimentos de verificação da aprendizagem desencadeados no decorrer do bimestre.*
>
> *c) Parecer Parcial, a ser complementado com base nos dados coletados cotidianamente e consignados nas Fichas*

de Desempenhos e nas Fichas de Acompanhamento e, ainda, se for desejável e/ou necessário, com base em procedimentos de verificação da aprendizagem desencadeados no encerramento do ano letivo.

2 PROVAS E TESTES

a) Inquirições orais ⇨ questionamentos orais acerca de experiências desenvolvidas, conteúdos propostos, tarefas desenvolvidas, que contemplam os objetivos estabelecidos para um período de trabalho.

b) Atividades escritas ⇨ compostas por questões diversificadas que contemplem os objetivos estabelecidos para um período de trabalho pedagógico.

c) Entrevistas ⇨ questionamentos orais, realizados numa abordagem clínica, preocupados com a elucidação dos caminhos percorridos pelo educando na construção do conhecimento, e, portanto, centrados no desvelamento do processo cognitivo por ele empreendido na consecução de uma tarefa.

3 AUTO-AVALIAÇÃO (Londrina, 1998, p. 10-1).

E o PROJETO DE AVALIAÇÃO estava completo. Saberes e fazeres construídos e reconstruídos ao longo do ano estavam traduzidos em palavras.

E a tarde findava...

Resolvemos, então, encerrar o ano como o havíamos iniciado, em um **Círculo Mágico**, sem início e sem fim, onde não há o primeiro e também não há o último, onde todos têm muito a oferecer e por isso suas mãos doam, onde todos têm muito a receber e por isso suas mãos acolhem, onde, portanto, a fragilidade e a força de cada uma e de todas, solidariamente, se misturam e se complementam.

E custa-me crer que quatro paredes nos foram tão janelas

descortinando horizontes e tão portas de conquista...

1998 findava com cor e sabor. Cor de entusiasmo, mesclado com nesgas de tranqüilidade, e sabor de realização. O PROJETO DE AVALIAÇÃO estava pronto e nas palavras traduzia um processo construído momento a momento por todas nós.

Tentando vislumbrar o futuro que se encontrava logo ali, a esperar, ... apesar das dúvidas que acompanharam as conquistas, apesar das incertezas que dificultaram o avançar na caminhada, restava a esperança de que as mudanças processadas não permitiriam retroceder, não ao ponte de retornar onde antes o avançar se iniciara ...

No futuro, outras seriam as dificuldades, ... outros seriam os problemas, ... outras seriam as barreiras, ... e, então,... como no entardecer de cada dia, enquanto à esquerda o sol se põe tingindo o horizonte com as cores do entardecer, ... à direita a lua se expõe prateando paisagens e esbranquiçando espaços...

A partir de então, apenas elas – as professoras – determinariam o ritmo e a direção de seus destinos,... aprendendo a se equilibrar no muro e a caminhar por suas bordas estreitas, na certeza de que *... a força mais forte está na crença em si mesmo* (Pecci, 1980, p. 153).

NO VERTER DA ÁGUA... O VIVIFICAR DA TERRA

> *Aguar um jardim é derramar nele a bênção líquida que ameniza o calor do sol e liberta o pulmão vegetal.*
>
> *As roseiras gesticulavam ansiosas no contato com a água, que reluzia no verde das folhas, no lustro das pétalas, no colo das flores. E descia na vertical dos caules, gotejando ao longo dos espinhos* (Pecci, 1990, p. 58).

Explorar os sonhos e os desejos, as aspirações e as motivações latentes em cada uma de nós – professoras, equipe de ensino e eu – consistia aspecto fundamental na construção coletiva e solidária do PROJETO DE AVALIAÇÃO, o que exigia tempo, que carecia ser sentido, vivido e usufruído – profundamente – para que o amadurecimento dos saberes edificasse novos fazeres e traduzisse, assim, o consenso progressiva e continuamente construído na convivência cotidiana.

A construção, principalmente por ser coletiva, exigia tempo e paciência. Então, as vezes, tornava-se preciso adoçar a demora, caso contrário,

unesp

apenas os sonhos de alguns seriam contemplados... Mas, para ser forte e para ser transformado em realidade, um sonho precisa ser sonhado junto – solidariamente.

Construímos esse tempo!

Construímos nos intervalos ocasionalmente prolongados, no retardar do término das OFICINAS PEDAGÓGICAS, no ampliar dos espaços de interlocução e partilha nas REUNIÕES POR FASE, na ocupação de um dia de paralisação em protesto pelos baixos salários, na reorganização do calendário estabelecido pelo Núcleo Regional de Ensino de Londrina para a promoção de Grupos de Estudo... Construímos, paulatinamente, o tempo para aprender e para pensar, o tempo para discutir e compartilhar, o tempo para edificar os fundamentos teóricos e para transformar a prática revivificada no cotidiano da sala de aula.

E essa foi uma construção coletiva...

Pouco podemos solitariamente, mas... muito se conquista solidariamente. Assim, reconhecemos limites e possibilidades individuais, buscamos a conformidade e a diversidade dos muitos eus no arquitetar do nós – coletivo e singular, ao mesmo tempo – e tentamos com afinco superar a fragmentação da ação na edificação da unicidade do trabalho educativo.

Nos envolvemos no erigir do sonho – NOSSO, porque construído na partilha solidária estabelecida entre todas nós – sem nos atermos exclusivamente aos resultados, apesar deles permanecerem em perspectiva, mas procurando entender o processo vivenciado para dele retirar as lições necessárias e continuar avançando.

Então, o sentido e significado do trabalho emergiram e pudemos vislumbrar a missão de cada uma e de todas na construção de uma nova realidade tornar-se mais e mais explícita. Pudemos, finalmente, responder à questão:

unesp

> *Quando você olha uma parede levantada, pronta, consegue ver nela o valor do* teu *trabalho? Você percebe que a massa que* você *preparou tá aí dentro, sustentando tudo, que* tuas *mãos construíram isso? Percebe?* (Pecci, 1990, p. 41).

Assim, dia a dia, no decorrer de 1998, na construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO, aprendemos a *... ser parte, tomar parte e ter parte* (Diaz Bordenave, 1989, p.69). Participamos! E participando nos tornamos co-responsáveis pela construção do produto no decorrer do processo, nos percebemos solidárias pela responsabilidade compartilhada na edificação do sonho; nos comprometemos com a elaboração, execução, acompanhamento, reflexão, reelaboração, ... da ação transformadora, cada uma em seu espaço específico de atuação, mas todas – solidariamente – no espaço coletivo representado pela escola.

E *... o véu de água, pontilhado e suave, libertava da terra molhada um cheiro de transformação...* (Pecci, 1990, p. 59).

1 NO VIVIFICAR DA TERRA... SOL E SOMBRA

A escola se organiza – ou é organizada, é difícil determinar... – para que o mundo da sala de aula constitua o universo de um professor solitário com um grupo de alunos desenvolvendo, dia após dia, um trabalho rotineiro, fatigante e enfadonho (Assis, 1976).

Na escola, o tempo de permanência das professoras é quase

sempre o tempo de hora atividade junto aos alunos. O tempo coletivo é o dos intervalos para o cafezinho e o dos grupos de estudo, de duas horas, a cada quinze dias.

Muito pouco, num contexto que para se metamorfosear, pela construção de uma nova prática avaliativa, EXIGIA a partilha de saberes e fazeres, EXIGIA, ainda, a compreensão dos fundamentos teóricos que conferem clareza quanto ao sentido do processo desencadeado e quanto ao significado do produto edificado pela ação pedagógica e EXIGIA, portanto, nada menos que a superação de práticas acríticas e ingênuas, perpetradas pela reprodução de práticas passadas, fundamentas no senso comum, pela REFLEXÃO no e sobre os fazeres desenvolvidos, reflexão que implica

> *... a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento académico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento "puro", mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital* (Pérez Gómez, 1995, p. 103).

Portanto, as professoras precisavam ir construindo e reconstruindo o próprio saber e o próprio fazer na partilha de seus muitos saberes e fazeres, necessitavam ir construindo e reconstruindo o próprio saber e o próprio

fazer pela apropriação crítica dos fundamentos teóricos que os subsidiam e determinam, de forma a tornar *... quase impossível que ... não se deixassem contagiar pelo encanto e pelo prazer de ser e fazer parte de um coletivo, de poder contar com os companheiros e companheiras para compartilhar as venturas e desventuras da atividade docente* (Garcia, 1999, p. 78).

E da relação teoria – prática, vivenciada nas discussões teóricas no decorrer da OFICINAS PEDAGÓGICAS e experienciada nas práticas consubstanciadas no interior das salas de aula, as transformações foram se processando gradual e continuamente, qual uma espiral infindável a se propagar no tempo e se ampliar no espaço.

Mas, as transformações eram desejadas e esperadas, mesmo porque, *... mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola*, principalmente se *... pensarmos em termos de mudanças maiores* (Perrenoud, 1993, p. 173), que alteram o frágil equilíbrio das certezas tecidas no decorrer de um cotidiano que se desvanece na ausência do tempo para refletir e que se esvai na inexistência do espaço para compartilhar.

A avaliação *... que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar* (Perrenoud, 1993, p. 173) dificilmente sobrevive em uma estrutura que não favoreça a interação e a partilha de saberes entre os muitos partícipes do processo educativo, ou se aperfeiçoa na ausência de clareza quanto aos fins almejados na delimitação do percurso a ser edificado, ou se consubstancia quando as situações estabelecidas – de trabalho e de existência - não são minimizadas e superadas pelo comprometimento individual e coletivo na construção de um realidade diversa.

Assim, quando as condições não são ofertadas – e elas raramente o são – precisam ser construídas com labor e dedicação, com responsabilidade e empenho por cada um, que aliando-se a outro,... e mais outro,...

e mais outro,... compõem o NÓS – coletivo cada dia mais numeroso – que amplia o espaço de transformação pela intervenção de cada um na edificação do sonho traçado por todos no horizonte da utopia.

Não é fácil...

Talvez, o mais difícil seja perceber que não adianta aguardar que as condições ideais nos sejam ofertadas – elas não o serão... Talvez, o mais difícil seja reconhecer que da ação de cada um, na unicidade do nós, depende a transformação da realidade que tanto criticamos, mas ... que permanece estanque, reproduzindo-se – porque a reproduzimos...Talvez, o mais difícil seja reconhecer que nosso fazer nem sempre corresponde às palavras que professamos, porque foi erigido na alienação de uma prática carente da compreensão dos fundamentos que a orientam e determinam... Talvez, o mais difícil seja reconhecer que trazemos ... *nas mãos o chicote que nos vergasta ... enfraquecidos que fomos pela sofreguidão do querer e não poder, ... aviltados e entorpecidos pela erupção do saber na agrura do não ter* (Pecci, 1990, p. 49).

Refletir criticamente na prática e sobre a prática (Shön, 1995, p. 88), tendo por fundamento os saberes construídos ao longo da história no interior dos mais variados contextos, foi a possibilidade delineada no reconstruir de novos saberes e de novos fazeres pelo professor no cotidiano do existir profissional. Possibilidade transformada em realidade nos espaços coletivos e individuais que se foram edificando na certeza de que a força de cada uma de nós repousava, pelo menos um pouco, na força emanada da outra.

Solidariedade e partilha na edificação da práxis avaliativa e no metamorfosear da práxis pedagógica.

1.1 No tracejar do sonho... o resignificar do planejamento

Para as professoras planejar era uma tarefa meramente burocrática, executada solitariamente no início do ano letivo, em cumprimento a exigências externas, num mero reproduzir de planejamentos passados.

Depois,... os planejamentos eram lançados no fundo dos armários... Esquecidos... Inúteis...

Mas, essa é uma realidade quase constante no cotidiano escolar... Realidade que não é fruto do acaso, mas que se consubstanciou enquanto produto de uma sucessão de momentos que marcaram a realidade educacional brasileira.

Momentos caracterizados pelos extremos que oscilaram no decorrer do tempo.

Primeiro, exacerbando a importância e necessidade *... do planejamento como processo contínuo de organização racional do sistema educativo ...* (Damis, 1996, p. 172), pela definição clara das metas a serem alcançadas, dos conteúdos a serem ensinados, das estratégias a serem utilizadas, dos recursos a serem selecionados, do processo de avaliação a ser empreendido – sempre visando assegurar a eficiência e a eficácia dos meios para a consecução dos fins nos prazos previamente definidos. Tudo muito técnico, tudo muito hermético e tudo muito sem significado no copiar e recopiar de planos elaborados por outros ou em outros tempos para outros alunos.

Depois, veio a negação completa, absoluta e radical da importância e necessidade do planejamento no contexto escolar. *Tal negação foi*

resultante da concepção que analisa e critica a educação escolar do ponto de vista de sua função de reproduzir as condições predominantes na sociedade estruturada segundo a dominação capitalista e, enfatizando uma perspectiva sociológica, histórica e filosófica do processo educativo, *... desconsiderou (chegando até mesmo a descartar) qualquer abordagem técnica do referido processo* (Damis, 1996, p. 172).

Planejar perdeu o sentido,... perdeu o significado... Mas, para ensinar era fundamental almejar resultados, suprir carências, satisfazer desejos, viabilizar sonhos, ... tendo ciência de que as ações não são fruto do acaso, porque *... o ser humano necessita estabelecer metas definidas, clareando o que deseja, para agir em função delas* (Luckesi, 1995, p. 152).

Na verdade, o planejamento carecia de finalidade no contexto escolar, realidade que se tornou flagrante no suceder das OFICINAS PEDAGÓGICAS no transcorrer do primeiro semestre de 1998, mas que se exacerbou quando houve a definição pelo exercício de **avaliação diagnóstica**[13], fundamentada na interpretação dos dados coletados em uma perspectiva de referência criterial – pela correlação entre os desempenhos alcançados e os objetivos definidos.

Mas, ...

Como promover uma avaliação diagnóstica se os objetivos não estavam definidos no cotidiano da prática pedagógica – estavam apenas consignados em um documento escrito, esquecido no fundo do armário?...

Como promover uma avaliação diagnóstica se as professoras

---

13 Apenas para lembrar, a terminologia avaliação diagnóstica assumiu para o grupo de professoras um sentido particular, por traduzir a possibilidade de identificar os problemas e dificuldades evidenciados ANTES e DURANTE a apresentação de um tema, para deles extrair as conseqüências pertinentes na delimitação das ações e intervenções necessárias à sua superação.

unesp

desconheciam o propósito maior de seu fazer e acreditavam que tudo se resumia a simplesmente ministrar o conteúdo em doses controladas? ...

Como promover uma avaliação diagnóstica se os conteúdos propostos estavam destituídos de finalidade, de significação, de sentido e apenas resultavam do virar das páginas do livro didático?...

Na verdade, a grande indagação era sobre a verdadeira finalidade do ato de planejar para cada uma das professoras (OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

As respostas, enunciadas no início do processo, foram quase uníssonas e revelavam a perspectiva que o planejamento fora assumindo no dia a dia das professoras no decorrer do tempo: atender às exigências expressas pelo Núcleo Regional de Ensino de Londrina, atender à determinação da Coordenadora Pedagógica e, ainda, estabelecer uma seqüência de conteúdos a ser apresentada ao longo do ano (Gráfico 10).

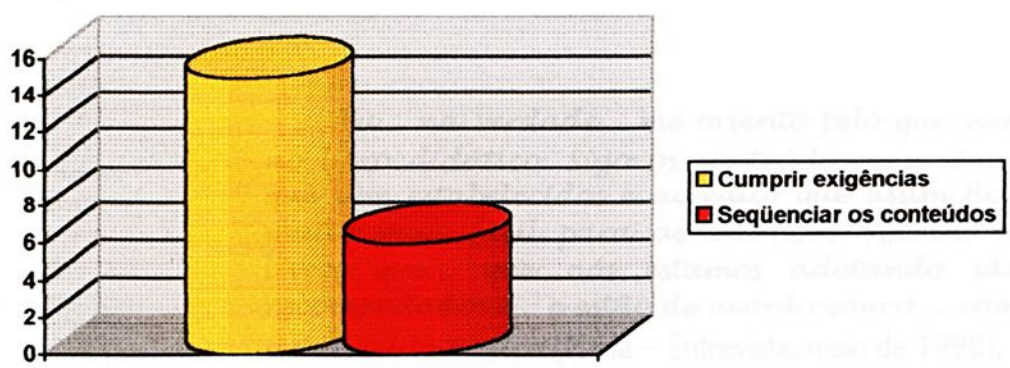

GRÁFICO 10 – Finalidades do planejamento.

Mas, uma outra questão foi proposta – era preciso ter certeza do

significado do planejamento no cotidiano das professoras: Ao organizar suas atividades diárias (ou semanais), considera o planejamento de ensino ou o disposto nos livros didáticos? (OFICINA PEDAGÓGICA, 27 de maio de 1998).

As respostas não surpreenderam, foram sinceras e evidenciaram o que era usual na prática exercida pelas professoras. Planejar era, na verdade, reproduzir o livro didático (Gráfico 11).

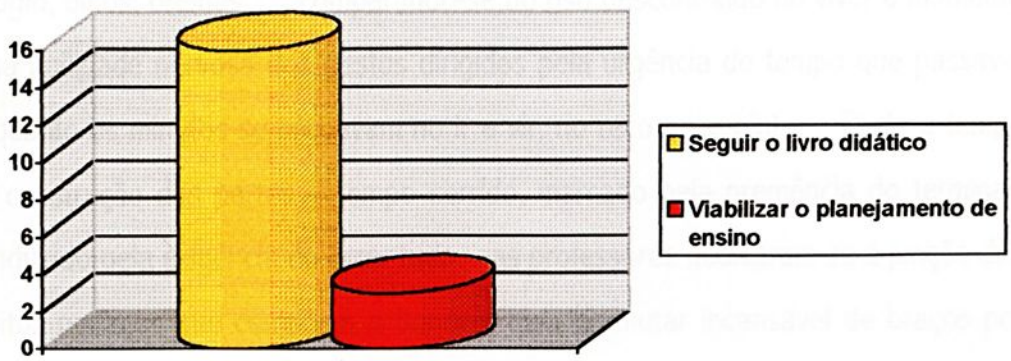

GRÁFICO 11 – Processo de organização das situações de ensino.

> *Eu... na verdade... me oriento pelo que vem no livro didático. Sigo os conteúdos que vêm... que vêm estabelecidos e acredito que assim fica muito mais fácil para as crianças. Afinal, os livros que... que nós estamos adotando são recomendados e... e estão de acordo com o ... com o Currículo Básico* (Maria – Entrevista, maio de 1998).

> *Ah! Na correria de todo dia não dá tempo de ficar planejando muito e... eu também nunca fui muito de planejar, ... nem na minha vida pessoal. Então, na verdade, vou ensinando o que está nos livros adotados... Mas, quando eu acho que o conteúdo está fraco, eu levo um outro para*

> *a sala... Tenho feito isso muito em Português, que o livro adotado não é muito bom...* (Nina – Entrevista, maio de 1998).

Na OFICINA PEDAGÓGICA de junho de 1998 a reconstrução da concepção e prática do planejamento se iniciou.

Distribuídas em três grupos, as professoras se dedicaram à **Construção do Boneco.** Recortaram e pintaram braços, pernas, sapatos, mãos, relógio, olhos, orelhas,... , compartindo-se no riso descontraído do viver o momento e na agilidade nervosa dos gestos dirigidos pela urgência do tempo que passava, enquanto os minutos se escoavam no ir e vir, no recortar e pintar... Findo o tempo de construção das partes – tempo corrido, marcado pela premência do terminar, conduzido pela exigência do fazer tudo – as professoras dedicaram-se à junção dos muitos pedaços que compõem o boneco, num permutar incansável de braços por pernas, de olhos e orelhas por pés calçados em sapatos pretos... Quando, finalmente terminaram, riram divertidas,... riram da falta de proporcionalidade entre as partes, do bigode mexicano encimando uma boca de traçado feminino, das orelhas em diferentes tamanhos apenas meio disfarçadas pelo cabelo desconforme naquela cabeça ovalada, da mão com unhas longas e esmaltadas completando um peludo braço de homem ... Era uma figura tosca, malfeita, informe.

Os risos foram diminuindo,... diminuindo... e morreram na pergunta: *Não será esse o nosso aluno? Não será assim que ele saí de nossas mãos?* (Nina – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de junho de 1998).

As perguntas se sucederam, enquanto considerações eram tecidas, aprendizagens eram construídas e um sentimento maior de responsabilidade crescia em cada uma frente a certeza de que era necessário refletir sobre o fruto do trabalho desenvolvido – mas, pensar sobre o edificado,

exigia saber conceber o que se quer construir.

FIGURA 13 – As professoras junto ao boneco.

O que estamos construindo quando desenvolvemos o processo de ensino sem qualquer planejamento? Quando não temos certeza de quem é o homem que queremos formar para atuar em sociedade? (Conceição — OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de junho de 1998).

Qual o resultado do nosso trabalho quando cada uma faz a sua parte, sem se preocupar e sem saber o que as outras estão fazendo? Afinal, todas nós não interferimos na formação do aluno? (Alba – OFICINA PEDAGÓGICA, 8 de junho de 1998)

Planejar assumiu, no decorrer daquele momento – e no transcorrer de outros que se sucederam – um novo significado. Um significado que foi progressiva e continuamente se reconstruindo no cotidiano da prática pedagógica, na conscientização crescente sobre o ato de planejar enquanto ... *atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los* (Luckesi, 1995, p. 105).

O reconhecimento de que o planejamento expressa sempre, consciente ou inconscientemente, ... *um projeto histórico de sociedade, uma finalidade social da educação escolar* (Damis, 1996, p. 180), conferiu um novo sentido às orientações propostas pelo Currículo Básico e um novo significado aos preceitos que compunham o Projeto Político Pedagógico da escola. A partir de então eram novas as leituras que direcionavam os olhares, pois fundamentavam-se no reconhecimento de que a ação de cada uma e de todas – coletivamente – consistia, também, em ... *meio de desenvolver uma compreensão crítica de mundo, através dos conhecimentos, dos hábitos, das atitudes e dos valores desenvolvidos,* ..., podendo contribuir, mesmo, ... *para reverter a transmissão de uma visão fragmentada, mecânica e arbitrária da realidade,* ... (Damis, 1996, p. 180-1).

> *Eu acho que... tudo que temos aprendido e feito tem facilitado a vida da gente... Porque antes... a gente tinha aquele planejamento que... a gente quase nem olhava... Mas, agora, com esse que fizemos juntas, ficou muito mais fácil trabalhar... deu um sentido ao que fazemos e uniu as professoras...* (Conceição – Entrevista, novembro de 1998).

> *Planejar foi ficando mais simples, mais fácil. Estamos planejando juntas e fazemos isso de acordo com as aprendizagens e dificuldades que diagnosticamos através da avaliação. Estamos*

> *elaborando os objetivos que queremos atingir no decorrer do bimestre, definindo os conteúdos a serem ensinados e elaborando sugestões de atividade junto com você...* (Maria – Questionário, maio de 1999).

> *Muitas mudanças foram introduzidas em minha prática pedagógia em função do processo de avaliação que passamos a desenvolver. A clareza quanto aos eixos norteadores em cada uma das disciplinas, fundamentais para a apresentação de uma série de conteúdos, e a certeza sobre o quanto afetam a aprendizagem do aluno, levou a uma maior clareza sobre a necessidade de planejar considerando a interdependência entre as informações vinculadas a um mesmo eixo:...* (Selma, Questionário, maio de 1999).

E, no decorrer do segundo semestre de 1998, o planejamento passou a integrar, efetivamente, o cotidiano das professoras enquanto um ato político-social, científico e técnico.

> *Político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados* (Luckesi, 1995, p. 108).

No vórtice das mudanças estava uma prova – aquela mesma prova –, instrumento utilizado para o diagnóstico das aprendizagens efetivadas no decorrer do primeiro semestre letivo de 1998 e aplicada nos primeiros dias de aula do segundo semestre.

Prova que exigia um olhar retrospectivo, na busca de esclarecimento sobre o que fora, de fato, edificado enquanto aprendizagem no decorrer do primeiro semestre letivo e que, portanto, obrigou as professoras a – tardiamente – esclarecerem os fins que determinaram o encaminhamento do processo de ensino no transcorrer daquele período, mesmo porque, *... o passado serve para o reconhecimento de como foi a vida e para fundamentar nossas decisões de mudanças de rota* (Luckesi, 1995, p. 115). Ainda, a prova suscitava um olhar prospectivo, ao permitir vislumbrar e delinear a organização das ações que estavam por vir e projetar as intervenções futuras.

Nas REUNIÕES POR FASE, as professoras regentes, a Coordenadora Pedagógica e eu – nos dedicamos à elaboração do planejamento a orientar a ação docente no interior da sala de aula – a previsão contemplava apenas o bimestre que se iniciara. Era um planejamento edificado sobre a realidade, tendo a avaliação a subsidiar essa construção (Luckesi, 1995). Era um planejamento a ser reedificado conforme os alunos evoluíssem na apropriação dos saberes necessários e, ainda, a ser reorganizado para poder abarcar outros saberes e para permitir a proposição de outros fazeres.

> *Hoje, pensando nas nossa vivências e construções no ano passado, creio que foram dois os momentos mais determinantes de nosso trabalho:*
>
> *✓ o momento em que as professoras reconheceram a necessidade de planejar não apenas para direcionar a sua prática pedagógica, mas principalmente, para conferir uma finalidade maior à sua tarefa, formar o cidadão;*
>
> *✓ o momento quando reconheceram que era fundamental retomar o planejamento considerando os resultados da avaliação*

efetivada (Lucinei – Questionário, maio de 1999).

O mais gostoso foi... foi que o planejamento deixou de ser só cobrança da Lucinei... Nós,... nós passamos a elaborar, desenvolver e analisar os resultados do nosso trabalho, ... nós passamos a PLANEJAR,... planejar mesmo. E... planejar para mudar, para fazer melhor hoje, na sala de aula, para... quem sabe, contribuir para um mundo melhor, amanhã... (Neusa – Entrevista, novembro de 1998).

Eu acho que... que passei a compreender melhor o que é o planejamento e... e a sua importância... até para podermos avaliar melhor as aprendizagens das crianças. Planejar deixou de ser uma atividade burocrática... Eu consegui tirar o planejamento da gaveta...

Agora, nós refletimos ao planejar, retomamos objetivos, verificamos o que foi aprendido ou não pelo aluno, e reorganizamos... replanejamos o nosso trabalho...

Outra coisa importante, acredito, é... é... que a Conceição e eu estamos trabalhando mais juntas, porque estamos planejando juntas,... e isso tem sido muito bom... para nós duas. (Alba – Entrevista, novembro de 1998).

Aprender a valorizar o planejamento e... mesmo ... aprender a planejar (e eu que pensava que era muito complicado) obrigou a muitas outras mudanças...

Se eu assumo um compromisso com a formação do meu aluno, para... para que ele seja mais crítico e participativo, para... que ele seja mais solidário,... preciso encontrar alternativas que tornem isso possível... Assim,... eu tive, ... ou melhor, nós tivemos que mudar nosso jeito de ensinar, apesar de... de faltar muito ainda... (Selma – Entrevista, novembro de 1998).

> *A elaboração dos planejamentos, na discussão com a Nina, com a Lucinei, com você, me deu uma maior clareza sobre a finalidade da ação que desenvolvo na minha sala de aula,... me deu mais clareza sobre os conteúdos a serem trabalhados,... a forma como trabalhar esses conteúdos para que eles fossem... fossem significativos para a criança, para que fossem... para que fossem úteis,... me deu mais clareza sobre as aprendizagens dos alunos,... porque também avaliar se tornou mais claro...* (Vera – Entrevista, novembro de 1998).

E planejar deixou de ser uma tarefa empreendida solitariamente. Passou a ser coletiva e solidária, gerando vínculos de co-responsabilidade e parceria entre as professoras. Infelizmente, nem todas puderam participar e ficaram alijadas daquela primeira parte do processo aquelas – Silvia, Margarete, Maria José, Ermínia, Rita e Mônica – que assumiam o trabalho junto aos alunos para que as professoras regentes pudessem estar nas REUNIÕES POR FASE (Gráfico 12).

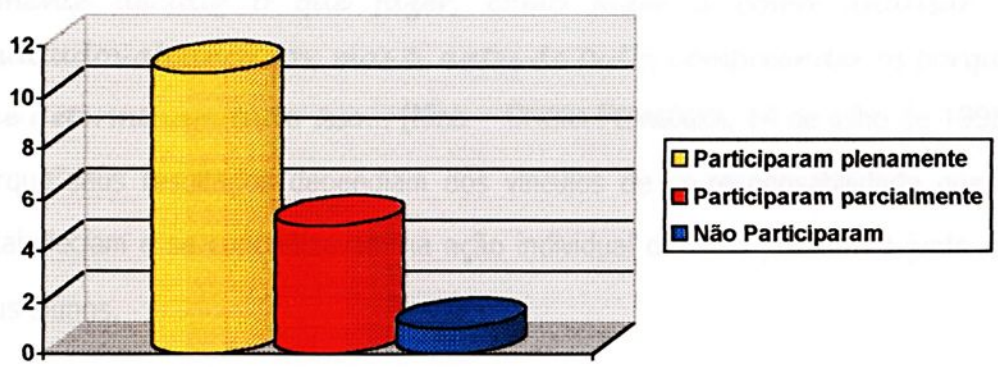

GRÁFICO 12 – Participação na elaboração e reelaboração dos planejamentos.

Mas, os planos elaborados nas REUNIÕES POR FASE foram discutidos

e ampliados no espaço coletivo das OFICINAS PEDAGÓGICAS, pela delimitação do possível de ser executado em cada uma das fases, respeitadas as necessidades da fase seguinte e considerando as capacidades e as limitações inerentes a cada turma – e às crianças, de modo mais específico – no avançar do processo. Era uma tentativa de garantir uma maior integração entre as fases, assegurando uma maior continuidade do trabalho desenvolvido. Até porque,

> *... um bom desempenho individual costuma encontrar parte de suas condições e de sua justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais e respeitados. A participação e a colegialidade em si não são o propósito que se persegue; mas são os meios indispensáveis para garantir que o ensino recebido pelos alunos seja presidido por coerência e qualidade* (Solé e Coll, 1996, p. 14).

Assim, ampliava-se a certeza de que, ... *planejar não é somente decidir o que fazer, como fazer e como analisar os resultados alcançados, mas é, antes de tudo, compreender os porquês que determinam tudo isso*... (Nina – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de julho de 1998), porque seus resultados dependiam dos vínculos de co-responsabilidade que se estabeleciam e se concretizavam na ação individual de cada professora junto aos seus alunos.

Mas, se *... o planejamento é o ato pela qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto* (Luckesi, 1995, p. 118).

Por conseguinte, periodicamente, geralmente uma vez por mês, nas REUNIÕES POR FASE, os planejamentos eram analisados pelo confronto entre os

desempenhos alcançados e os objetivos definidos – pretendia-se, então, adequar as metas estabelecidas, os conteúdos ministrados e aqueles a serem introduzidos e, ainda, a prática pedagógica aos processos de construção do conhecimento vivenciados pelo educando, tendo o erro enquanto um ato inteligente, potencialmente articulador de novos saberes.

> *Com o planejamento ficou muito mais fácil avaliar... Ficou mais fácil porque... temos mais indicadores para reorganizar a ação e trabalhar com o que o aluno não aprendeu... Ficou mais fácil identificar as dificuldades dos alunos e definir se continuamos... ou se temos que retomar algum conteúdo...* (Neusa – Entrevista, novembro de 1998).

> *Ao avaliar percebo com maior clareza quais são as dificuldades do meu aluno, porque posso estabelecer uma comparação entre os objetivos estabelecidos e as aprendizagens demonstradas.*
>
> *Planejar, assim, tem que considerar o que o aluno aprendeu, mas também o que ele precisa aprender. É no planejamento que temos que assegurar que o aluno evolua sempre, aprendendo tudo que necessita...* (Conceição – Questionário, maio de 1999).

As professoras começavam a prestar atenção, *... a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouviam, a observar o que antes não percebiam, a relacionar o que não lhes parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observavam e o que experimentavam, a ler teoricamente sua própria prática* (Garcia, 1996, p. 21), começavam a se encantar com os problemas que emergiam do trabalho pedagógico, para detendo-se, refletir e construir novas explicações que as ajudariam a melhor enfrentar o seu

cotidiano.

O processo de avaliação possibilitava uma análise crítica do percurso empreendido pelas professoras e pelos alunos no desenvolvimento do proposto enquanto ideal a ser alcançado, caracterizando-se, portanto, como *... uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação* (Luckesi, 1995, p. 118).

Ao planejar e ao retomar o planejamento, confrontando o estabelecido com o realizado, as professoras foram desenvolvendo o hábito de refletirem sobre as ações desencadeadas, o que lhes exigiu recorrer aos referenciais teóricos que fundamentam, orientam e determinam suas práticas.

Destarte, nem sempre o referencial teórico de que dispunham dava conta do novo fazer em construção. E muitas questões emergiam:

> *Como meus alunos aprendem? Por que um aluno que trabalha com o pai, calculando preços e fazendo trocos, não consegue resolver um simples probleminha de matemática? Por que as crianças aprendem, QUANDO aprendem? Por que uns aprendem, enquanto outros não aprendem? Repetir uma atividade ajuda a criança a aprender, ... ou não? Por que em alguns dias uma criança parece saber tudo e fazer tudo e no outro já não sabe mais nada? ...* (REUNIÕES POR FASE, setembro de 1998).

As professoras, no ato de planejar, perceberam a necessidade de dispor de referenciais teóricos mais consistentes que orientassem a contextualização e priorização de metas e finalidades a serem estabelecidas; que auxiliassem no planejamento e na atuação subseqüentes, que fundamentassem a

análise do desenvolvimento do processo de ensino e encaminhassem, paulatinamente, as alterações necessárias à superação dos problemas de aprendizagem que se manifestavam.

E algumas dificuldades foram emergindo do ato de planejar e replanejar a ação docente (Gráfico 13), indicando problemas que demandariam tempo, persistência e determinação para serem superados.

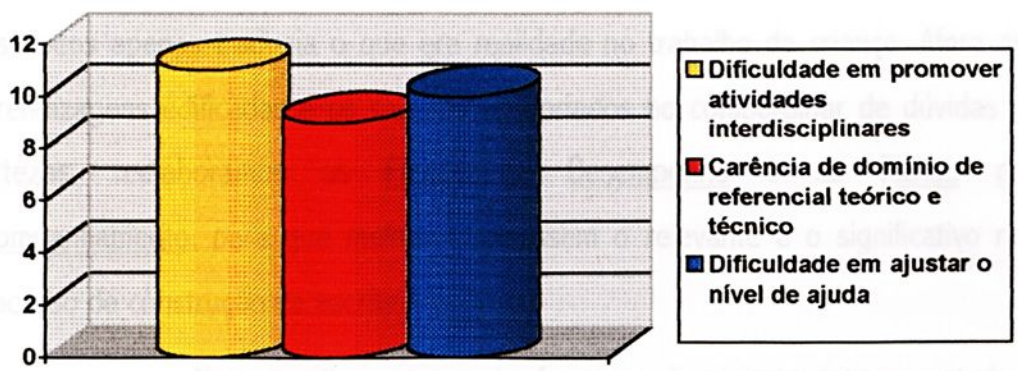

GRÁFICO 13 – Dificuldades para consecução do planejamento (concepção, execução e avaliação)

Os problemas enunciados foram: dificuldade em desenvolver atividades interdisciplinares, carência de domínio do referencial teórico e técnico quanto aos procedimentos adequados para a proposição de alguns conteúdos e, ainda, dificuldade em ajustar o nível de ajuda às necessidades do educando (OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de setembro de 1998).

Deslindar as incertezas que se instalavam exigia que todas nós buscássemos compreender os fundamentos teóricos da proposta educacional – Ciclo Básico – e dos princípios enunciado pelo Currículo Básico. Meandros pelos

quais já vínhamos nos enredando há muito, mas... que ainda se apresentavam intrincados e obscuros, ... que ainda não se mostravam suficientes... e outros estudos foram se somando nas REUNIÕES POR FASE.

Nas reuniões com as professoras da PRIMEIRA FASE procuramos compreender um pouco melhor o processo de apropriação da língua escrita, aclarando e esmiuçando suas etapas. Mas, ler era e é ainda uma dificuldade a ser superada..., portanto o evoluir foi lento e sempre respaldado nas atividades desenvolvidas pelas crianças, num explicitar permanente de que a teoria registrada nos textos apenas traduzia o que era realidade no trabalho da criança. Afora as aprendizagens edificadas e os saberes apropriados no compartilhar de dúvidas e certezas, reelaboramos as Fichas de Desempenho e as Fichas de Acompanhamento, para que melhor traduzissem o relevante e o significativo no processo de construção da escrita.

Nas reuniões com as professoras da SEGUNDA FASE os estudos centraram-se na superação das dificuldades ortográficas, na tentativa de compreender os diferentes tipos de erro e determinar o processo de intervenção necessário à superação dos problemas identificados. E a intervenção oportuna era determinante, pois a escrita é uma construção social, portanto, sua compreensão e domínio pressupõe a mediação de outrem, que domine seu processo de estruturação. Avançamos pouco – a continuidade teria que ocorrer em 1999 –, mas algumas atividades foram sendo edificadas e desenvolvidas na sala de aula.

Nas reuniões com as professoras da TERCEIRA FASE, os interesses se vergaram frente às dificuldades explicitadas pelas crianças na compreensão do Sistema de Numeração Decimal, com suas ordens e classes e suas regras que condicionam o valor à posição. Manipulamos materiais concretos, reconstruindo saberes de há muito mal construídos – pois, mais reproduzimos que

compreendemos os meandros dos saberes matemáticos – e conforme nos familiarizávamos com o Material Cousiner, com o Material Dourado, com o Cartaz Valor-Lugar e seus palitos coloridos, a prática em sala de aula, mais fluída e concreta, suscitou aprendizagens, reconhecidas no persistente processo de avaliação realizado no cotidiano da prática pedagógica e no pontual aplicar das provas.

Nas reuniões com as professoras da QUARTA FASE, as preocupações voltaram-se para os conteúdos a serem propostos: números racionais e números decimais. Deveriam ser ensinados, mas como apresentar essas noções às crianças de forma a torná-las compreensíveis e significativas?... até onde avançar, considerando as necessidades e possibilidades dos educandos, sem deixar-se afetar pelo disposto enquanto mínimo no Currículo Básico? ... seria aquele o mínimo das crianças – ou ainda era muito? Pratos da cantina para traçar círculos, que foram cortados e recortados na construção do material concreto e... as professoras puderam vivenciar o processo que depois iriam desenvolver, do seu jeito, em sala de aula. Formularam problemas – que traduzissem situações verossímeis – manipulando o material e familiarizando-se com ele. Depois, mais adiante, cortaram e recortaram inteiros, produzindo décimos, centésimos e milésimos,... mexeram e remexeram com o Material Dourado, vivenciando a relação inteiro, décimo, centésimo e milésimo, ... construíram um novo Cartaz Valor-Lugar, ampliado à direita, para comportar tudo que é menor que o inteiro,... elaboraram problemas, resolveram operações (sempre utilizando materiais concretos) e foram aprendendo e reaprendendo num processo constante de confronto entre diferentes fazeres.

Mas, o tempo não foi suficiente para nos debruçarmos sobre muitas outras questões que enchiam de incertezas as professoras...

Mesmo assim, as REUNIÕES POR FASE constituíram um espaço rico e

fecundo no qual, de maneira ainda tímida, práticas interdisciplinares foram sendo propostas, onde, juntas, buscamos compreender os erros manifestos pelos alunos na tentativa de erigir uma proposta de intervenção adequada às necessidades de cada criança.

Mas, era pouco... e o espaço das OFICINAS PEDAGÓGICAS abrigava as discussões sobre o processo de avaliação e antecipavam um outro planejamento – o PROJETO DE AVALIAÇÃO. Então, no finalzinho da tarde, em 06 de outubro de 1998, quando tudo parecia prestes a explodir na ânsia do querer e não poder,... na angústia do precisar saber e carecer das condições para aprender, ... paramos,... um peso afundando o pensamento,... uma certa tristeza minando os sonhos...

Paramos...Precisávamos aprender a respeitar o ritmo de nossas possibilidades, reconhecendo as limitações decorrentes de nossa formação e do cerceamento imposto pela realidade de trabalho. Não poderíamos resolver todos os problemas naqueles poucos meses, não poderíamos aprender tudo que precisávamos naqueles poucos meses,... estávamos em processo,... éramos o próprio processo,... que demandava tempo, que exigia persistência, que reclamava determinação e que incitava a muito mais que simplesmente "rodopiar nas frestas de luz" (Pecci, 1984, p. 12) quando intimava a conviver, integrar e usufruir do sol e da sombra.

Precisávamos refrear um pouco a ansiedade... e, então, paramos,... para deslindar o emaranhado formado por braços que se cruzavam num pegar de mãos revolto e intrincado. A meta era recompor a roda que há pouco compúnhamos: todas de frente, mãos dadas... Precisávamos desmanchar a **Roda Confusa** que formáramos e recompor o **Círculo Mágico** em que antes estivéramos, sem soltar as mãos,... sem nos perdermos na premência dos resultados, mas buscando resgatar a serenidade que respeita os limites do corpo, do gesto e do

espaço – meu e do outro... A tarefa exigiu tempo e paciência... Tempo e paciência que reconhecemos necessitar,... tempo que precisávamos nos dar... e paciência que precisávamos aprender a ter.

Nem mesmo voltamos às carteiras. Sentamo-nos no chão, pernas cruzadas – exceto a Conceição, que se sentou meio de lado, numa necessária concessão à idade... Resolvemos listar os assuntos a serem analisados e organizar um calendário de estudos e palestras. Nina conduziu os trabalhos, questionando as colegas quanto às dificuldades que vivenciavam e listando no quadro de giz os temas propostos.

Naquele final de tarde, organizamos as temáticas que seriam desenvolvidas nos GRUPOS DE ESTUDO, em 1999, num trabalho laborioso de junção e seqüenciação de assuntos em função das premências que justificavam as escolhas.

As professoras haviam aprendido a planejar, coletiva e solidariamente, ... *projetando fins e estabelecendo meios para atingi-los* (Luckesi, 1995, p. 105).

1.2 Na forma do florescer... o resignificar da ação

Dar aulas... Tarefa do professor no cumprimento da missão de transmitir conhecimentos. Mais uma rotina, mais um reproduzir de fazeres passados, limitados muitas vezes na justificativa de ... *eu sempre fiz assim!*

Realidade prevalecente no interior da maioria das salas de aula e que não é acidental, mas decorre do modelo de organização do trabalho pedagógico que a escola tem assumido – ou lhe tem sido imposto? – no transcorrer do tempo, enquanto conseqüência da forma como a sociedade se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

organiza, na compreensão de que, infelizmente, *... não é um tipo de escola que produz um tipo de sociedade, mas um tipo de sociedade que produz um tipo de escola* (Gandin, 1988, p. 8). E, reconhecer essa realidade é, quiçá, poder atuar no sentido de contribuir para a sua transformação,

> *... por isso, é preciso estar inteiro, atento, sabendo que quanto mais suas mãos constróem, mais você pode exigir em troca,... que só você vai fazer com que as coisas mudem concretamente, compreendendo a força da tua alma e do teu trabalho* (Pecci, 1990, p. 94-5).

A racionalização do trabalho pedagógico terminou por gerar a cisão entre os que concebem e os que executam. Assim, aos técnicos cumpre elaborar propostas, enquanto resta aos professores executá-las – desqualificação suprema gerada pela perda da possibilidade de compreender todo o processo e de antever os resultados a serem produzidos (Gandin, 1988).

No contexto escolar, as repercussões dessa concepção de organização do trabalho pedagógico tem determinado que o conhecimento seja concebido – e transmitido – como *... algo pronto e acabado, verdade absoluta externa ao aluno e que deve ser nele inculcada para, depois de memorizada, ser reproduzida, avaliada e utilizada* (Veiga, 1996, p. 151).

Conseqüentemente, ensinar constitui o desenrolar de um processo *... mecânico, repetitivo e fragmentado* (Veiga, 1996, p. 151), no decorrer do qual saberes acumulados perdem sua historicidade e são destituídos de seu significado social – tornam-se neutros, na medida do possível,... ou se é que é possível... – e determinam uma visão também neutra das relações que permeiam o ser e o agir do homem.

No interior da sala de aula, a estrutura é organizada para facilitar a transmissão, a ausência de significação, a prevalência da memorização, a valorização da reprodução,... o esquecimento – porque o aprendido geralmente carece de conexão com a vida.

Essa era a estrutura preponderante no interior das salas de aula do Colégio Estadual José de Anchieta, até então. Nas classes, as carteiras dispostas uma atrás da outra, em fileiras que se alongavam até o fundo da sala, denotavam a soberania da exposição oral e das atividades dirigidas – cópia e resolução de exercício transcritos no quadro de giz, leitura de textos e resolução de questões nos livros didáticos – em detrimento do diálogo, da interação, da partilha, da experimentação ...

Analisando as práticas implementadas no dia a dia (OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de agosto de 1998), as professoras estabeleceram percentualmente quanto delas – das práticas – correspondia a procedimentos de ensino gerais (com ênfase na ação do professor) e a procedimentos de ensino especiais (com ênfase na atividade do aluno). Suas respostas representavam, efetivamente, a realidade presente nas salas de aula (Gráfico 14).

A prevalência de ações orientadas, desenvolvidas e controladas pelas professoras justificava as dificuldades que sentiam em desenvolver atividades interdisciplinares, em ajustar o nível de ajuda às necessidades do educando e evidenciavam a preocupação maior com o ministrar dos conteúdos.

> *É muita coisa... Eu fico doida com tanta coisa... Português, Matemáticas, História, Geografia, Ciências, ... e... tudo com matéria nova, com... conteúdo e mais conteúdo... Não dá para ficar perdendo tempo.*
>
> *Eu... eu até poderia retirar alguma coisa...*

poderia, mas não acho legal, porque os alunos acabam saindo sem terem nem visto o conteúdo...
(Vera – REUNIÃO POR FASE, agosto de 1998).

Eu me sinto culpada quando... quando chega o final do ano e vejo que alguns conteúdos não poderão ser dados,... que não vai haver tempo...

Mas,... tem um outro problema...

Eu... eu cho que o maior problema,... de modo geral, é que a maneira como ensinamos é só informativa... e isso empobrece a aprendizagem do aluno. Precisávamos ensinar de uma maneira que também FORMASSE *o aluno...*
(Alba – REUNIÃO POR FASE, setembro de 1998).

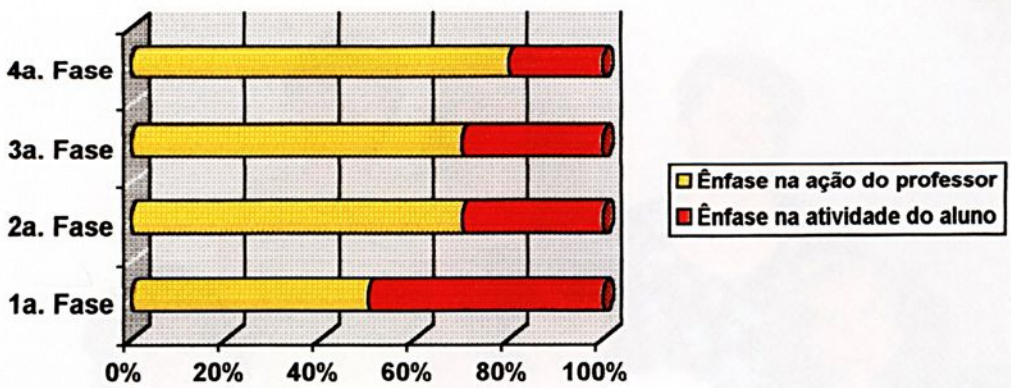

GRÁFICO 14 – Procedimentos de ensino privilegiados.

Apesar da inquietação que se instalara, apesar da dicotomia das prática que eram implementadas, ora em perfeita sintonia com a proposta pedagógica apresentada pelo Currículo Básico e com as orientações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola, ora em absoluta dissonância, era

necessário evitar que a acomodação e a reprodução das formas de trabalho consolidadas no transcorrer do tempo impossibilitassem as transformações essenciais ao prosseguir da caminhada.

Tornava-se necessário melhor determinar as implicações decorrentes das concepções de ensino e aprendizagem na organização das situações de ensino e avaliação, principalmente no que concerne à estruturação da atividade didática no cotidiano da sala de aula, reconhecendo que de permeio a problemática dos conteúdos de ensino emergiria.

FIGURA 14 – Margarete, Maria e Creusa; Conceição, Alba e Rita, antes do início das atividades.

Na OFICINA PEDAGÓGICA, em 14 de setembro de 1998, dobrando e

recortando quadrados de cartolina, confeccionamos um Tangram[14]. Depois, pela junção de algumas das peças que compõem o jogo – sempre uma quantidade definida –, as professoras, dispostas em duplas ou trios, foram construindo quadrados, triângulos, losangos, retângulos, paralelogramos e trapézios... até que, finalmente, foram solicitadas a recompor o quadrado original – aquele que tinham em mãos antes de começar o trabalho de dobrar e cortar,... aquele que elas mesmas haviam fragmentado nas peças que se espalhavam sobre as carteiras... Foi uma dificuldade... Demoraram... e nem todas conseguiram sem auxílio.

Analisamos a fragmentação do conhecimento – uno, indivisível e plural – em amontoados de informações apresentados nas salas de aula em pequenas porções: se não nos fora fácil recompor o todo, quando nós o havíamos fracionado – portanto o conhecíamos enquanto todo e podíamos compreender as inter-relações existentes entre seus elementos constitutivos – como seria para a criança estabelecer conexão entre os muitos e descontextualizados saberes que lhes eram impingidos?

Aprender não é meramente um processo mecânico de acumulação gradual de conhecimentos. Aprender é construção progressiva que se verifica à medida em que é possível agir, interagir e participar de múltiplas situações de aprendizagem.

---

14 O Tangram é um antigo jogo chinês, um quebra-cabeça formado por sete peças que têm formas geométricas bem conhecidas. São cinco triângulos, um quadrado e um paralelograma, originados da decomposição de um quadrado. Sua idade e seu inventor são desconhecidos. Os chineses o conhecem por *Tch'i Tch'iao pan*, que significa As sete tábuas da argúcia.

O Tangram pode ser usado para explorar diversos conceitos matemáticos, como identificação de formas geométricas, composição e decomposição de figuras, relação entre os elementos de uma figura, exploração do conceito de área, problemas envolvendo o teorema de Pitágoras, relação área-perímetro e diversas outros.

Destarte, para utilização do jogo, nessa situação em específico, criei uma nova e diferenciada seqüência de atividades que permitissem a consecução dos objetivos almejados.

unesp

Refletimos sobre a importância da mediação para a superação das dificuldades no decorrer do processo de construção do conhecimento. No juntar das peças, na percepção da figura a ser construída, na consecução da tarefa, no girar da peça para conseguir o encaixe que faltava... a construção do saber decorreu de ações compartilhadas. Evidenciava-se, então, que ... *a criança aprende quando pode discutir com seus colegas, quando pode questionar e participar ativamente de tudo aquilo que acontece durante a aula* (Margarete, Mônica e Rita – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de setembro de 1998).

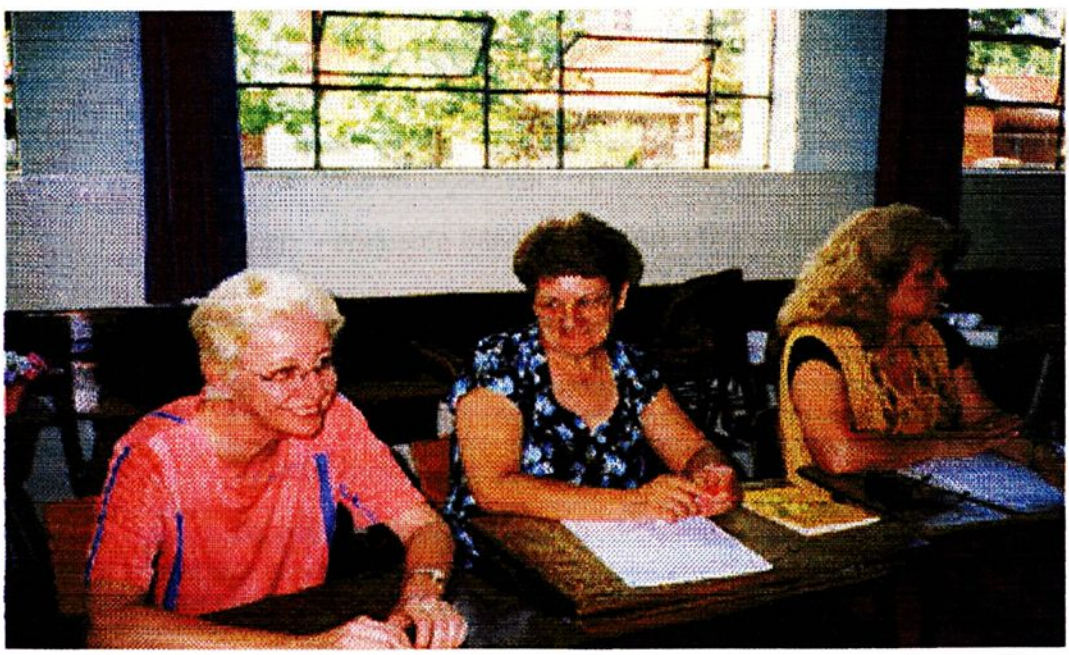

FIGURA 15 – Neusa, Creusa e Maria, participando das discussões.

Portanto, era necessário ultrapassar as práticas ritualistas e mecanicistas perpetradas cotidianamente no interior de cada sala de aula. As professoras precisavam ir, progressivamente, implementando ações que

favorecessem a interação do aluno com o objeto do conhecimento, com os outros partícipes do processo educativo e, mais, precisavam implementar intervenções que auxiliassem os alunos na superação das dificuldades de aprendizagem.

No findar da tarde daquele dia, após retomarmos leituras e resignificarmos a teoria no momento vivenciado, elaboramos um rol de critérios para avaliarmos as atividades de ensino a serem propostas aos alunos.

Assim, ficou estabelecido que as atividades de ensino a serem desenvolvidas deveriam procurar (OFICINA PEDAGÓGICA - 14 de setembro de 1998):

1. favorecer a atuação do aluno em sua efetivação;
2. estimular a pesquisa em fontes diversas e a comparação entre as informações propostas pelas diferentes fontes;
3. ter uma situação real – relacionada com o contexto de vida do aluno – enquanto base para a aprendizagem pretendida;
4. favorecer a experimentação, o registro e o confronto de resultados;
5. promover a interação do aluno com seus pares pela troca de experiências e pelo confronto de hipóteses;

Elaborar a listagem foi bem mais simples que consubstanciá-la na ação desenvolvida em sala de aula. Essa tarefa – transformar propósito em ação, intenção em realidade – foi deveras mais fácil para as professoras das duas fases iniciais.

Nas REUNIÕES POR FASE as tentativas foram relatadas e analisadas.

As professoras da PRIMEIRA FASE organizaram a **Tarde da Salada de Frutas**, antecedida pela transcrição da receita, pelo levantamento da quantidade de frutas necessárias para saciar o desejo de todos, pela especificação da variedade

das frutas, pela distribuição de tarefas entre as crianças (quem traria o quê, quem faria o quê), pela elaboração e envio de convites. Era uma tentativa de trabalhar a escrita em um contexto significativo. Era uma tentativa de situar quantidades, registro numérico e operações matemáticas em um contexto relevante.

No grande dia, as crianças organizadas em grupos desenharam e nomearam as frutas; classificaram-nas e seriaram-nas, categorizando-as e estabelecendo relações de comparação pela definição de semelhanças e diferenças; registraram quantidades, depois de haverem contado as unidades... Então, dedicaram-se à montagem da salada, não sem antes lavar as frutas, discutindo sobre a importância de limpar os alimentos antes de ingeri-los. Finalmente, fracionaram as frutas, misturaram-nas e adicionaram açúcar – que se diluiu e desapareceu na aparência, permanecendo apenas no sabor.

A Tarde da Salada de Frutas suscitou pesquisas, experiências e discussões variadas sobre: o valor nutricional dos alimentos, a importância de uma alimentação rica e variada (incluindo frutas, verduras e legumes), a relação solução – solvente, as características do trabalho rural e sua importância na produção dos alimentos, ...

Na verdade, a Tarde da Salada de Frutas, se multiplicou em outras tardes pelo prosseguir das atividades e aprendizagens que desencadeou.

As professoras da SEGUNDA FASE desenvolveram uma sucessão de atividades envolvendo experimentos. Feijões foram plantados em diferentes condições e submetidos a diferenciados tratamentos. Cada equipe de alunos ficou responsável pela montagem, acompanhamento e registro do desenrolar de um dos experimentos.

Essa atividade possibilitou às professoras e às crianças trabalharem:

✓ a escrita, através da listagem dos recursos necessários à montagem do experimento, da elaboração de relatório descritivo no decorrer do desenvolvimento da experiência,...

✓ a oralidade, através da apresentação periódica do andamento da pesquisa e dos resultados parciais observados, do questionamento sempre presente para o esclarecimento de dúvidas e confrontação de resultados,...

✓ as noções básicas de tempo, através da construção de um calendário no qual cada equipe registrava o dia e a situação do experimento,

✓ as noções básicas de ecossistema, pela elucidação da interdependência entre sol, água, solo, ar e seres vivos,

✓ a fotossíntese, pela constatação da importância da luz para a coloração – clorofila – e para o desenvolvimento dos vegetais.

As professoras percebiam as conquistas dos alunos ao vivenciarem situações que lhes permitiam ... *ir gradualmente elaborando e reelaborando novas aprendizagens, através da troca de informações, da confrontação de resultados, da análise constante de tudo que vê, lê, faz, ouve e fala* (Vera, Márcia, Creusa – OFICINA PEDAGÓGICA, 14 de setembro de 1998).

Elas reconheciam no processo desencadeado as graduais e progressivas aproximações que os alunos faziam entre as hipóteses que formulavam em direção ao culturalmente estabelecido.

> *Acho que o principal tem sido... estar criando oportunidades para que o aluno aprenda... Tenho trabalhado de uma maneira um pouco diferente... e os alunos têm se*

> *interessado mais... acho que têm aprendido melhor... porque podem fazer,... discutir,... confrontar resultados,... Tem sido bom!* (Alba – Entrevista, novembro de 1998).

Todavia, as dificuldades erigidas foram numerosas para a implementação de atividades interdisciplinares e diversificadas – mais significativas – nas TERCEIRA e QUARTA FASES: as justificativas eram controle da disciplina, carência de tempo e volume de conteúdos e diferiam das justificativas explicitadas pelas professoras das PRIMEIRA e SEGUNDA FASES que centravam-se na carência de domínio de referencial teórico e técnico (Gráfico 15).

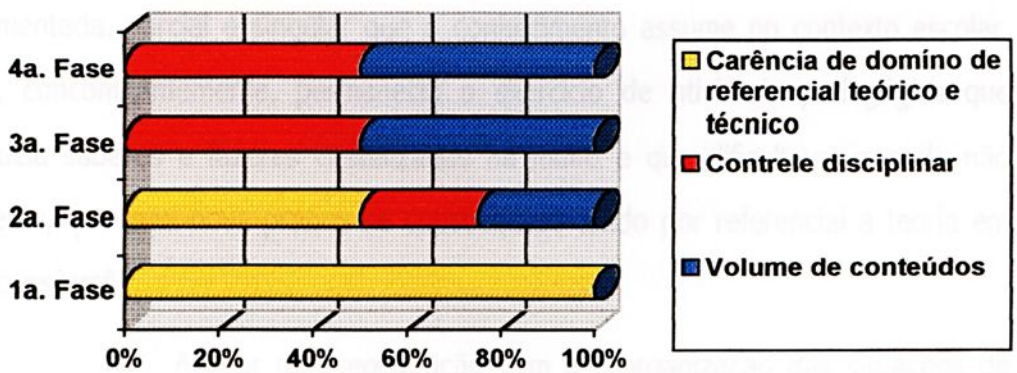

GRÁFICO 15 – Dificuldades na implementação de práticas diferenciadas

> *É impossível desenvolver atividades em grupo com aquelas crianças. Essa turma... esse ano... Eles são terríveis... O melhor é manter todos em fila, porque senão eu nem mesmo consigo falar... Além do mais, o ano já está acabando e*

> *outubro é só feriado... Falta muito conteúdo para ser dado, principalmente em Matemática...* (Nina – REUNIÃO POR FASE, setembro de 1998).

> *Eu tenho tentado... mas quando percebo estou mergulhada na rotina e... e perco a oportunidade de desenvolver algumas atividades diferentes com as crianças...*
>
> *Mas, o volume de conteúdos da terceira fase é pesado... e... eu, muitas vezes, acabo me prendendo mais a ele que... que ao processo de aprendizagem da criança...* (Selma – REUNIÃO POR FASE, setembro de 1998).

No transcorrer do processo de edificação coletiva do PROJETO DE AVALIAÇÃO, uma nova práxis pedagógica emergia tentando romper a percepção fragmentada, parcial e singular que o conhecimento assume no contexto escolar. Mas, concomitantemente, permanecia o exercício de atividade pedagógica que traduzia saberes e fazeres cristalizados há muito e que dificultava, quando não impedia, que uma nova prática se consolidasse tendo por referencial a teoria em (re)construção.

Apesar da preocupação com a reorganização das situações de ensino objetivando atender as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas no decorrer do processo de avaliação, a diversificação das atividades era uma dificuldade ainda muito presente. E, o paradoxo se instalara... Tornava-se necessário articular o saber ao fazer, edificando a concepção necessária para uma ação conseqüente.

> *É preciso manter uma reflexão permanente e sistemática sobre educação para favorecer uma prática consciente e intencional em relação ao compromisso com a*

> *transformação social e o desenvolvimento do homem por inteiro* (Souza, 1998, p. 15).

Se o educando, segundo a concepção de ensino a orientar a prática pedagógica – e a fundamentar o Currículo Básico e o Projeto Político Pedagógica da escola –, constrói seu conhecimento, sua cognição e sua afetividade na interação com o outro no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem, por que na prática, em flagrante contradição, prevalecia o isolamento dos lugares fixos nas filas em detrimento do solidário compartilhar dos grupos?... por que predominava a exposição oral em prejuízo à discussão, à troca de experiências, à participação?...

Nesse contexto, a intervenção pedagógica não pode, de maneira plena, privilegiar o desenvolvimento do educando pela intervenção de ação mediadora que oriente o processo de ensino no sentido de superar as dificuldades de aprendizagem. Num cotidiano que se esvai na repetição de conteúdos destituídos de significação, porque apenas se reproduzem ritualisticamente em enredos cristalizados, produz-se, apenas, uma falsa percepção quanto à efetivação da aprendizagem.

> *O que me preocupa é que a forma como os conteúdos acabam sendo ensinados faz acreditar que o aluno aprendeu, quando isso não é verdade... Os alunos sabem? Talvez... Eles repetem as atividades do mesmo jeito todos os dias... Eles fazem? Fazem,... mas entendem? Acredito que não...Para aprender é preciso compreender e... para a criança compreender ela precisa vivenciar situações concretas, manipular materiais concretos... Dominar o mecanismos... Decorar os mecanismos de resolução ... será que é aprender?...* (Lucinei – OFICINA PEDAGÓGICA, 06 de outubro de 1998).

Os saberes elaborados e reelaborados ao longo dos processos de formação e exercício profissional determinavam o fazer que teimava em se perpetuar por meio de um exercício muitas vezes acrítico – que traduzia uma forma de perceber e se relacionar com a realidade – e, portanto, destituído de reflexão, porque geralmente não se fundamentava na finalidade maior da tarefa educativa. Destarte,

> *... embora estas ações não sejam neutras, também não contribuem para mudar o cenário, fazendo permanecer no palco uma educação excludente, conteudista, de fragmentação do conhecimento, com discurso renovado e prática sem resignificado* (Souza, 1998, p. 15).

Refletir sobre a prática pedagógica permitiu continuar avançando em nossa caminhada ...

Dois casos foram elaborados e propostos na OFICINA PEDAGÓGICA, em 06 de outubro de 1998. Descreviam duas diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas por dois diferentes professores de uma mesma série na apresentação de um mesmo conteúdo.

Para analisar os casos propostos, as professoras, reconhecendo que os conhecimentos podem ser distribuídos ou agrupados consoante contemplem o saber (conteúdos conceituais), o saber fazer (conteúdos procedimentais) e o saber ser (conteúdos atitudinais), procederam a uma análise na certeza de que ... *se tudo aquilo que é suscetível de ser aprendido pode ser considerado conteúdo de aprendizagem, podemos concluir que as intenções ou propósitos educativos manifestam-se na importância atribuída a cada um dos possíveis conteúdos*

educativos (Zabala, 1996, p. 161).

Ao analisar as atividades considerando seu potencial para promover a apropriação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais evidenciava-se (Zabala, 1996):

- ✓ a potencialidade educativa de cada uma das atividades propostas;
- ✓ os princípios pedagógicos que orientam a ação docente a partir da relevância que conferem a cada um dos diferentes tipos de conteúdo.

Assim, o esquadrinhar das duas situações apresentadas evidenciou a distinção dos diferentes tipos de conteúdos trabalhados nas atividades propostas pelos dois professores.

FIGURA 16 – Professoras, em grupo, analisando a situação problema.

A questão proposta para desencadear as discussões e análises pelas professoras foi: Os professores pretendem a mesma coisa no trabalho que desenvolvem com seus alunos?

As respostas deveriam ser elaboradas tendo por base um quadro a ser complementado. Este, uma tabela de dupla entrada, comportava na primeira linha o nome dos professores dos casos relatados (Eduardo e Mariana) e na primeira coluna os diferentes tipos de conteúdos ensinados (conceituais, procedimentais e atitudinais).

No desenrolar das discussões, no confrontar das construções de cada grupo, um esquema geral foi sendo organizado no quadro de giz (Tabela 7).

Assim, Eduardo e Mariana propuseram atividades que contemplavam o tema TRABALHO RURAL, objetivando analisar as condições de vida e de trabalho no campo e determinar a interdependência existente entre o trabalho rural e a organização do espaço urbano. Ambos pretendiam a apropriação dos mesmos conceitos no que tange ao tema TRABALHO RURAL.

Entretanto, as atividades desenvolvidas por Eduardo e por Mariana permitiram a promoção de outras aprendizagens – de conteúdos procedimentais e atitudinais – enquanto asseguravam a apropriação dos conteúdos conceituais.

No calor abafado do meio da tarde, ventilador ligado, sol forte amenizado pelas cortinas fechadas... a questão principal passou a ser: que outras aprendizagens estão sendo promovidas pelos professores? ... Portanto, que outros conteúdos estão sendo veiculados na consecução de suas práticas pedagógicas?

Assim, enquanto complementavam percepções e ampliavam entendimentos na partilha de tudo que depreendiam no ler e reler dos casos, as professoras, ao analisarem as práticas descritas nas duas situações relatadas,

puderam determinar as características de cada uma delas e, conseqüentemente, as distinções fundamentais que as afastavam.

Eduardo apresentou a manchete da vários artigos jornalísticos que comentavam a questão rural em nosso país: o problema dos sem terra, a dificuldade em obter financiamentos, a inexistência de fixação de preços mínimos, os percalços do setor na ausência de chuvas etc. Depois de uma discussão preliminar, durante a qual alguns alunos manifestaram conhecimentos e dúvidas sobre o tema, equipes foram formadas e dois artigos – diferentes, breves e acessíveis aos alunos – foram distribuídos para os grupos – compostos por quatro integrantes, cada. Tendo os artigos por base, as equipes destacaram a idéia principal neles contida, relacionando-as. As idéias foram, então, apresentadas, discutidas, confrontadas e complementadas com as considerações tecidas pelos outros grupos e com os esclarecimentos prestados pelo professor.

Apesar dos conhecimentos demonstrados pelas crianças, noções fundamentais precisavam ser ainda mais aprofundadas, principalmente no que concerne à problemática decorrente das relações existentes entre o trabalho rural e a organização do espaço urbano. As crianças, então, formularam perguntas sobre as dúvidas que emergiram dos tópicos discutidos. Os grupos listaram as questões e debateram sobre o melhor processo para respondê-las: pesquisa bibliográfica por equipe e entrevista com um trabalhador e/ou produtor rural (o pai de um dos alunos, pequeno produtor rural – sitiante na região). Os dados da pesquisa foram sistematizados e apresentados, convertendo-se, inclusive, em perguntas a serem formuladas ao entrevistado ou aos demais colegas durante a apresentação de seus resultados.

Na data estipulada, todos expuseram os resultados de seus trabalhos,... responderam às questões enunciadas pelos colegas,... ouviram as

informações complementares propostas pelo professor. Finalmente, elaboraram um texto, por equipe, sintetizando as principais conclusões acerca do tema. O professor corrigiu os relatórios e auxiliou os alunos a complementarem informações ou a elucidarem conceitos.

No decorrer das atividades propostas por Eduardo, seus alunos puderam apropriar-se de variados conteúdos procedimentais: as nuances que caracterizam um diálogo, durante o qual idéias vão emergindo e se complementando; as peculiaridades do questionamento na tentativa de elucidar o relevante; a procura e análise de informações em fontes diversas – jornais, livros, revistas, telejornais etc. – e, ainda, a importância de atuar com responsabilidade e comprometimento na consecução de um trabalho em grupo (Tabela 7).

Mas, também aprendizagens atitudinais haviam sido promovidas no desenvolvimento das atividades de ensino promovidas por Eduardo: a necessidade de ouvir o outro, revezando-se o uso da palavra; o valor da cooperação e do comprometimento na consecução das tarefas; o valor da divergência, que pelo confronto e permutar de idéias possibilitava a elaboração de novas conclusões – de novas sínteses (Tabela 7).

Aprendizagens muito diferentes daquelas alcançadas por Mariana.

Mariana iniciou com um exposição oral contemplando as condições de vida e de trabalho no campo, tecendo de permeio algumas considerações sobre as dificuldades vivenciadas pelo setor agropecuário, sobre a problemática da reforma agrária e sobre o êxodo rural, com as conseqüências que determina na organização do espaço urbano, ainda, no decorrer da aula tentou estabelecer conexões entre as novas informações e os conhecimentos que acreditava que os alunos já possuíam, pois já haviam sido trabalhados em aulas anteriores.

TABELA 7 – Conteúdos veiculados na consecução da prática pedagógica exercida pelos professores

	EDUARDO	MARIANA
CONTEÚDOS CONCEITUAIS	Trabalho Rural 1. Condições de vida e de trabalho no campo. 2. Relações entre o trabalho rural e a organização do espaço urbano.	Trabalho Rural 1 Condições de vida e de trabalho no campo. 2 Relações entre o trabalho rural e a organização do espaço urbano.
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	Diálogo Questionamento: entrevista Pesquisa Bibliográfica Análise de textos Trabalho em grupo	Compreensão oral Anotações Leitura Memorização
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	Respeito ao revezamento da palavra Atitude de cooperação no desenvolvimento da tarefa Confronto e análise de informações Comprometimento com a consecução da tarefa	Manutenção do silêncio Atenção Seguir instruções

Fonte: OFICINA PEDAGÓGICA, Colégio Estadual José de Anchieta; 06 de outubro de 1998.

Na seqüência, os alunos leram um texto sobre o tema TRABALHO RURAL, no livro didático e responderam as questões nele propostas. Posteriormente, as questões foram lidas e respondidas oralmente pelos alunos. As respostas certas foram consignadas no quadro de giz pela professora, para serem copiadas por

aqueles que não haviam respondido ou que haviam errado a resposta.

Outros foram os conteúdos procedimentais e atitudinais apropriados pelos alunos de Mariana no decorrer das atividades por ela propostas.

Os principais conteúdos procedimentais aprendidos pelas crianças foram: compreensão de informações orais e escritas, necessidade de proceder a anotações para o registro de informações orais, exercício da leitura e prática da memorização pela reprodução das informações.

Os principais conteúdos atitudinais aprendidos, por sua vez, foram: o silêncio, na atenção calada que impede ou dificulta o questionamento, a aceitação passiva e acrítica de conhecimentos, a obediência às instruções... (Tabela 7).

Mas, a justificar as diferenças estavam as intenções educativas de cada um dos professores... Assim, o que distanciava o fazer de um professor do fazer do outro residia na compreensão de cada um sobre o significado do seu fazer para o aperfeiçoamento das condições de existência do homem no contexto social.

Então, outras questões foram emergindo: Quais são os objetivos que direcionam a prática pedagógica desenvolvida no interior da nossa sala de aula? Que característica pretendemos desenvolver em nosso aluno através das atividades que promovemos? Considerando esses objetivos, considerando essas característica, qual a seqüência de atividades mais apropriada?

Nas respostas enunciadas evidenciava-se a certeza de que para a consecução do sonho, traçado por todas, de construção da práxis avaliativa repousava a necessidade de reconstruir, também, a práxis pedagógica.

Então,... sobreveio um desespero crescente nas dúvidas que minavam as certezas e ... emergiu a impressão de que nada poderia aliviar a

imensidão do que ainda não fizéramos,... do que ainda não sabíamos...

Por mais desejadas que fossem, as transformações não resultariam de um estalar de dedos... nem mesmo adviriam de forma direta e linear da compreensão das implicações inerentes à prática pedagógica no arquitetar de um futuro mais humano e solidário... Era necessário tempo para que os saberes em reconstrução formassem raízes profundas e oferecessem a sustentação necessária ao vicejar do sonho de transformação.

A solução estava muito além das contestações ou das incertezas. *Era uma questão de puxar a fieira e rodar o pião,... constrangendo o vazio para preenchê-lo de entusiasmo...* (Pecci, 1990, p. 117), sem permitir que a fieira se transformasse num implacável grilhão de ferro a transformar o sonho em desesperança...

E no fluir do silêncio denso, que parecia gritar as dúvidas e cepticismos que nos devastavam ... Paramos. Tudo parecia tão intransponível, tão cerceado por paredes, muros e sombras...

Paramos ... Precisávamos aprender a *... dispor da vida qual fatia de pão doce,... açucarar o leito de grama e sol,... encharcar o rosto de água limpa,... abater o tronco que atravanca a passagem do cotidiano* (Pecci, 1990, p. 117),... a dosar a extensão do sonho para que ele não se diluísse na força da realidade...

Paramos naquele final de tarde ... para impedir que o rodamoinho frenético nascido das inconcretudes de nosso saber e não fazer e de nosso fazer e não saber, usurpasse de nós os conhecimentos em construção, as práticas em transformação,...

Uma guinada... e as limitações tinham vindo à tona... Confusão e incerteza crescendo no âmago de cada uma de nós... Mas, *... é impossível aprender*

sem ficar confuso... e esse é o caminho para *... reconhecer o problema que necessita de explicação* (Schön, 1995, p. 85). Precisávamos compreender as diferenças, despertando a sensibilidade e a razão para delinear novas formas de ação e de interação...

Paramos... porque não havia respostas prontas a serem copiadas, era preciso dialogar com a situação. *Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir* (Pérez Gómez, 1995, p. 110) que obrigam a superação de regras, fatos, teorias e procedimentos.

Paramos... nos demos as mãos... recompusemos o **Círculo Mágico**, no deslindar da **Roda Confusa**, porque precisávamos nos dar tempo e nos municiar de paciência para que pudéssemos caminhar mais e com maior sabedoria,... até porque é preciso

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor para poder pulsar
É preciso paz para poder sorrir
É preciso chuva para florir
(*Tocando em frente*, Almir Sater, Renato Teixeira)

Na organização das temáticas que seriam estudadas nos GRUPOS DE ESTUDO, em 1999, residia a certeza de que era necessário buscar uma maior clareza teórica acerca da prática exercitada no cotidiano da sala de aula, de maneira a possibilitar a crítica das ações desencadeadas e a percepção mais clara sobre os porquês que justificam o fazer.

A prática pedagógica precisava, portanto, mergulhar e se

aprofundar na teoria que a subsidia e determina, na tentativa de concretizar um processo permanente de compreensão, aprimoramento e transformação da ação, em toda a sua complexidade e historicidade e, ... de recriá-la, de metamorfoseá-la, de superá-la...

Mas, como cada dia *... é um subterfúgio do futuro a sacudir a vontade do homem para penetrá-lo sem receio* (Pecci, 1998, p. 7), o cotidiano da prática pedagógica muitas vezes é também um intrigante enigma a nos desafiar a cada instante. Então, nem sempre as transformações foram profundamente revolucionárias, mas apenas mudanças graduais e progressivas num contexto que exigia muito mais, apesar de oferecer bem pouco enquanto condições de trabalho.

Apesar do paradoxo, que muitas e muitas vezes se instalava, alterações da prática pedagógica foram se intensificando e conquistando mais e mais espaço nas várias fases que integram o Primeiro Ciclo, realidade que se prolongou e se ampliou no decorrer de 1999 – consubstanciando-se, mesmo, pela articulação de diferentes conteúdos das várias áreas de ensino em torno de temas transversais.

> *Não tem sido fácil... mas... eu tenho trabalhado com algumas atividades em grupo;... principalmente em Matemática, introduzindo frações... e com pesquisas e discussões em História e Geografia... Os alunos participam, mas... alguns exageram. Acho que é porque não estão acostumados a trabalhar em grupo.* (Vera – Entrevista, novembro de 1998).

> *Tenho desenvolvido mais atividades variadas com os meus alunos... Sei que... ainda... não é o ideal,... mas ninguém corre sem antes engatinhar... Hoje eu sei que preciso ir com mais calma, respeitando os limites que ainda não...*

> *não... consigo ultrapassar... mas mudando um pouco mais a cada dia...* (Nina- Entrevista, novembro de 1998).

Progressiva e lentamente as professoras estavam compreendendo que oferecer uma oportunidade de acesso ao saber elaborado não significa apenas transmitir, mas também possibilitar a compreensão e utilização desse conhecimento na solução das questões emersas do cotidiano. Era isso que estavam fazendo em relação ao seu próprio saber,... e nessa verdade residia o revivificar de sua própria prática.

NA MORADA DO SONHO... O RECANTO REAL

(TECENDO CONSIDERAÇÕES)

> *Na vida, há limites e entendimentos que só o tempo elucida. E mais: o tempo vergado por rachaduras do dia a dia, recolhido em grãos de envolvimento, incandescido na forja do destemor* (Pecci, 1986, p. 56).

No decorrer dos anos o professor parece haver sido situado no vértice e no vórtice de relações sociais contraditórias. Assim, se em alguns momentos apresenta-se como um personagem indispensável à sociedade – ao desempenhar, inclusive, funções educativas antes reservadas unicamente à família – em outros momentos é desvalorizado pelo sistema social que o requisita e é responsabilizado pelo fracasso que caracteriza o processo educacional em nosso país e, porque não, em nosso estado. Nesse contexto, é importante lembrar que o sistema político que transforma a educação em uma bandeira – a desfraldar as oportunidades de democratização da sociedade pela garantia de permanência na escola e pela promoção de um processo educativo que favoreça a apropriação do

unesp

saber sistematizado –, tem consciência do risco e do incômodo que representa uma população instruída, crítica e participativa.

Assim, o lento e persistente desqualificar do professor no exercício de sua profissão parece consistir um dos mecanismos empreendidos na garantia da imutabilidade do quadro de exclusão – se não do contexto escolar, pelo menos da apropriação do saber sistematizado – que vem se perpetuando em nossa sociedade no decorrer do tempo. Por conseguinte, não podemos estranhar a dinâmica singular inerente às políticas públicas de propor projetos educacionais e dificultar a sua execução, de valorizar a ação pedagógica e promover entraves à sua consecução,... de oferecer com uma das mãos... para, então, retirar com a outra,... adoçando, reiteradamente,... a ponta espinhosa da sobrevivência.

Mas, não somos meros *... garranchos humanos no rascunho de uma vida. Feitos às pressas, traçados a toco de lápis, ao desmando de mãos de ferro* (Pecci, 1984, p. 66). Somos profissionais – professores – que mesmo obrigados a conviver e viver do seu salário hora/giz, que mesmo suportando um volume sufocante de trabalho que geralmente tem que ser complementado no alienante e cansativo ir e vir entre diferentes escolas, ardemos em conflito, respiração em contraponto, sequiosos por algo que muitas vezes não conseguimos precisar ...

> *Não é por falta de vontade, pois é inerente ao professor o desejo de ensinar, de formar, de contribuir para a construção de um futuro melhor; não é por resistência ao novo, pois gostamos das novidades, queremos alterar nossa forma de trabalhar e acredito que o trabalho que foi e vem sendo realizado por todas as professoras é uma prova disso.*
>
> *A grande dificuldade é a falta de conhecimentos e a conseqüente insegurança*

> *para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que produza os resultados desejados*
> (Lucinei – Impressões Pessoais, setembro de 1999)

Mas,...

Apesar de tudo, *... ainda temos os olhos marejados de sonhos e os sonhos cravejados de vida...* (Pecci, 1986, p. 127)

Apesar de tudo, ...ainda temos a possibilidade de retomar em nossas mãos a fieira que faz rodar o pião...

E essa certeza respalda-se na constatação de que **o processo de formação continuada no interior da escola, que respeite o professor como pesquisador em ação, fundamentado na análise das especificidades do contexto, das dificuldades do cotidiano escolar e das proposições teóricas que orientam o saber e o fazer docente, constitui caminho promissor na construção de uma prática avaliativa comprometida com a efetiva apropriação crítica e significativa do saber sistematizado pelo educando e para a criação de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino.**

Mas, ... para tanto, a formação do educador necessitou ser pensada e vivenciada na perspectiva da unicidade teoria – prática...

O que nos faz retomar as metas propostas inicialmente para a consecução desse estudo...

Metas que direcionaram os passos empreendidos na caminhada...

Metas que asseguraram uma maior compreensão sobre a forma como as teorias direcionam a ação do educador – principalmente no concernente à avaliação da aprendizagem – e das aprendizagens possíveis de serem edificadas tendo por origem e fundamento a prática concretizada (objetivo de pesquisa).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Metas que incitaram ao aprimoramento da prática e ao aperfeiçoamento das situações nas quais a prática se verifica, enquanto impeliam à busca da fundamentação teórica necessária ao desvelamento e compreensão da prática desenvolvida, ao melhor entendimento dos princípios e fundamentos teóricos orientadores da prática executada no decorrer do processo de construção coletiva do PROJETO DE AVALIAÇÃO (objetivo de ação).

Mas, implícitas na edificação do PROJETO DE AVALIAÇÃO, outras metas vigeram, metas que também promoveram ampliação dos conhecimentos sobre a problemática da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, assim como revelaram possibilidades de transformações nas práticas avaliativa e pedagógica.

As transformações no saber e no fazer não se limitaram unicamente a um dos personagens, mas que abarcaram a todos... Destarte, o pensar e repensar a unicidade teoria – prática na formação do educador suscitou explicitar as metas que foram sendo progressivamente alcançadas pelas professoras na transcorrer do processo de construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO.

Metas que orientaram seus olhos no contemplar de sua realidade de trabalho, que dirigiram seus interesses na busca de orientações teóricas para a solução dos problemas emersos do cotidiano pedagógico, que nortearam as partilhas e discussões que permitiram a cada uma e a todas avançar na apropriação de um novo saber e na transformação do próprio fazer.

Metas que conduziram as professoras à compreensão dos princípios que fundamentam a prática avaliativa desenvolvida e ao desvelamento da correlação existente entre eles e a prática pedagógica consubstanciada no dia a dia da sala de aula (objetivo de pesquisa).

Metas que orientaram as professoras na aquisição do hábito de refletir coletivamente sobre a prática avaliativa exercitada em confronto com a teoria

que a fundamenta e que resultaram na construção e consecução de uma nova prática avaliativa – e também pedagógica (objetivo de ação).

Metas que conduziram as professoras a promoverem transformações no seu *locus* de atuação ao propiciarem uma análise permanente sobre as ações desenvolvidas e ao favorecerem um esquadrinhar constante de sua efetividade na promoção da apropriação do saber pelo educando (objetivo de ação).

E, no pensar e repensar da unicidade teoria – prática na formação do educador, pudemos construir a certeza que na morada do sonho – tão cuidadosamente traçado – está, também, o recanto real...

Então, na construção desse processo de formação continuada – um processo solidário alicerçado na pesquisa-ação – as professoras puderam descobriram-se autoras e co-autoras da história; puderam perceber muito mais claramente o significado de mobilizarem as próprias forças na conquista gradual de controle sobre o processo e sobre o produto de seu trabalho; puderem edificar um novo saber e um novo fazer, mais coerente porque fundamentado na ... *reflexão crítica na e sobre a prática pedagógica* (Schön, 1995, p. 88).

1 NA TECITURA DO SONHO ... O VICEJAR DO REAL

No transcorrer de 1998, enquanto as discussões acerca da avaliação da aprendizagem ocupavam o espaço e o tempo das OFICINAS PEDAGÓGICAS,

no interior das salas de aula novas práticas – avaliativas e pedagógicas – conquistavam outros espaços e tempos. Assim, as transformações foram progressivas e graduais, apesar dos obstáculos que se interpunham, das dificuldades que emergiam da realidade de trabalho, do medo e da angústia suscitados pelo novo...

Mas, tudo isso processava-se em um contexto que facilitou às professoras refletirem sobre as dificuldades que enfrentavam em sua prática pedagógica e sobre as dúvidas que permeavam seu fazer no interior da sala de aula, para que pudessem solidariamente ir edificando soluções viáveis no metamorfosear da prática avaliativa.

> *Nas Oficinas Pedagógicas e nas Reuniões por Fase fomos percebendo as nossas dificuldades e fomos buscando juntas as possibilidades de superação.*
>
> *Nada foi dado pronto. Nós fomos construindo juntas as soluções para os nossos problemas, conforme íamos identificando os problemas. Nós estudamos, discutimos, testamos e analisamos as nossas hipóteses. Depois, estudávamos e discutíamos novamente tentando corrigir as dificuldades que ainda existiam.*
>
> *Gostei do processo que eu pude vivenciar, principalmente pelo respeito às diferenças individuais que sempre houve e pela valorização das nossas experiências* (Neusa – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

Quase nada foi imposto... afora, talvez, os conceitos propostos naquela primeira OFICINA PEDAGÓGICA, ... tudo o mais resultou das necessidades que se apresentavam, das dificuldades que se interpunham, dos sonhos que construíamos e das ações que desenvolvíamos almejando transformar ideal em

real... E o caminho escolhido foi uma opção consciente, até porque...

> *Há que sermos caminhantes,*
> *atrevidos vegetais.*
> *Cáulicos, portentos*
> *verticais* (Pecci, 1984, p. 13).

Precisávamos aprender a construir o conhecimento;... precisávamos adquirir a *... capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido* (Alarcão, 1996, p. 175);... precisávamos superar a prática rotineira e muitas vezes desprovida de significado, porque decorrente de impulsos irrefletidos ou de hábitos arraigados;... precisávamos aprender a refletir, direcionando nossa vontade, nosso pensamento, nosso questionamento e nossa curiosidade na elucidação das questões interpostas pelo cotidiano do fazer docente, reconhecendo que a reflexão, por constituir *... um processo lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano* (Alarcão, 1996, p. 175);... precisávamos nos reconhecer em formação, e portanto, detentoras de conhecimentos e de práticas construídas no decorrer de nossa trajetória acadêmica e constantemente reconstruídos no transcorrer de nosso exercício pedagógico.

Por conseguinte, cada uma de nós detinha o direito de ter os saberes e os fazeres reconhecidos enquanto fundamento na edificação e reedificação de novos saberes e fazeres, de ter aceita a capacidade de tomar nas próprias mãos a gestão do processo de aprendizagem que vivenciava, de recuperar a própria voz pelo recobro da capacidade de organizar, executar e avaliar a própria ação, reorganizando-a contínua e progressivamente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *Acredito que as mudanças somente foram possíveis porque o processo que vivenciamos nos fez analisar e reanalisar tudo que fazíamos com o que dizíamos. Nos jogos, nos estudos de caso e nas atividades práticas cada uma de nós era obrigada a confrontar-se consigo mesma, com as próprias ações, o que nos obrigava a tentar mudar. Mas, para mudar precisávamos aprender outras coisas, o que nos obrigava a estudar, tentando encontrar na teoria os elementos para resolver os problemas que estávamos enfrentando* (Nina – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

O processo de edificação da autonomia pedagógica vivenciado pelas professoras prescindia de atitudes autoritárias e diretivas.

Aprender, conseqüentemente, não poderia decorrer da mera apresentação de informações que alguém – no caso, eu – julgasse necessárias às professoras, afinal essa fora a prática exercitada pela Secretaria de Estado da Educação ao longo dos onze anos de implementação da proposta do Ciclo Básico e os resultados apresentaram-se sofríveis... (Paraná, 1994).

Era preciso gerar a necessidade de apropriação de novos saberes na transformação dos fazeres muitas vezes cristalizados na rotina corrosiva do dia a dia, era preciso gerar a confrontação entre o discurso manifesto – porque este é muito mais facilmente transformável – com a prática consubstanciada no interior da sala de aula, era precisa gerar o conflito e a contradição, porque então se tornaria possível ... *reconhecer o problema que necessita de explicação* (Schön, 1995, p. 85).

Aprender, obrigatoriamente, tinha que ser a construção e reconstrução de respostas para questões emersas da atividade desenvolvida, tinha que ser a edificação e reedificação de práticas capazes de suscitar as transformações desejadas, tinha que ser a apropriação do referencial teórico que

atuasse enquanto corpo de conhecimentos a fundamentar a contextualização e priorização de metas e, conseqüentemente, a orientar a organização da ação pedagógica, a subsidiar a análise de sua consecução e a possibilitar sua adequação em decorrência das necessidades e problemas diagnosticados.

> *Foi interessante ir observando as mudanças que iam sendo produzidas na prática das professoras, mudanças que aconteceram porque:*
>
> ✓ *Estudamos a teoria, mas pela compreensão que ela poderia lançar sobre a prática desenvolvida e pelas transformações que poderia gerar auxiliando na superação das dificuldades identificadas;*
>
> ✓ *Durante a prática fomos percebendo a importância de pensar sobre o que estava acontecendo, porque o processo já fornece indicadores sobre o produto;*
>
> ✓ *Reconhecemos que as mudanças na prática avaliativa auxiliavam na compreensão das dificuldades do aluno e na reorganização da atividade pedagógica* (Lucinei – Questionário, maio de 1999)

E a prática pedagógica era a fonte de conhecimento, porque fundamento para a reflexão e para a proposição de alterações.

Portanto, os estudos teóricos apenas propiciavam ... *instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e sobre como se ensina* (Solé e Coll, 1996, p. 12), pois estes – os estudos teóricos – somente revestem-se de relevância e significação quando podem dar alguma explicação acerca das interrogações emersas dos percalços tão presentes no cotidiano da prática pedagógica e, também, da possibilidade dessa explicação permitir uma maior compreensão das implicações da ação docente no processo de formação do

educando.

Era fundamental, conseqüentemente, resgatar o desejo e o sonho, em cada uma das professoras e em todas, de que a construção de um novo saber e de um novo fazer poderia suscitar as transformações almejadas no interior da sala de aula e, quiçá, contribuir para a concretização do projeto de formar um homem mais crítico e consciente de seus direitos e deveres, das suas muitas possibilidades de ação e intervenção na realidade. Era necessário, portanto, resgatar a intencionalidade da tarefa educativa em seu contexto de viabilização: a sala de aula.

> *Temos uma responsabilidade enorme na formação dos alunos e que vai muito além do compromisso com a aprendizagem dos conteúdos mínimos. Precisamos auxiliar na formação de pessoas mais críticas, mais participativas e solidárias escolhendo e desenvolvendo processos que facilitem a discussão, o questionamento, a experimentação etc.* (Conceição – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

Assim, as metas propostas pela pesquisa-ação, contínua e progressivamente, se consolidavam no contexto escolar, enquanto as professoras reedificavam a capacidade de atuar como autoras e co-autoras da história no reconhecimento de sua capacidade e responsabilidade com o próprio desenvolvimento, com a própria auto-superação. E na conquista de sua autonomia profissional, as professoras conquistavam, ainda, a capacidade de articular a razão à realidade, desvelando os múltiplos determinantes que as condicionam e ao contexto no qual vivem.

Instalava-se, então, o hábito de refletir criticamente na ação e

sobre a ação desenvolvida. Mas, ao analisar o passado – as práticas pedagógicas consubstanciadas – as professoras almejavam projetar o futuro pela superação das dificuldades ainda existentes. Assim, analisar e compreender uma dada realidade – sob a luz dos pressupostos teóricos que a fundamentam e explicam – facultou o desvelamento do próprio passado, pela compreensão de suas implicações no presente, e possibilitou, no tracejar do futuro, o delineamento das conseqüências desejadas ao nível da ação.

E transformações foram sendo promovidas na prática avaliativa, que assumiu progressivamente o sentido de *...processo que permite a compreensão dos problemas de aprendizagem vivenciados pelos alunos e que possibilita a elaboração de intervenção oportuna na promoção da construção do conhecimento pelo aluno* (Ermínia – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

Mas, as transformações não se limitaram à prática avaliativa e propagaram-se atingindo a organização das situações de ensino. As professoras foram resgatando e reedificando continuadamente sua capacidade pensar, executar e avaliar a própria ação e planejar tornou-se um exercício incessante no contexto da prática pedagógica.

E também as práticas pedagógicas consolidadas no interior de cada sala de aula foram sendo transformadas – mesmo que nem sempre no ritmo desejado ou com a amplitude sonhada. Intervenções individualizadas, atividades diversificadas e tarefas interdisciplinares foram conquistando espaço e tempo no contexto escolar.

Assim, as professoras, superando as limitações decorrentes do processo de formação vivenciado e subjugando as restrições impostas pelas condições de trabalho, aprenderam a identificar as dificuldades que emergiam no

unesp

dia a dia e a refletir sobre elas – para que pela análise das condições existentes pudessem formular hipóteses a serem implementadas, analisadas em decorrência dos resultados que produziram e serem, reiteradamente, reformuladas e reimplementadas na superação dos problemas e dificuldades diagnosticados. Era a edificação da práxis.

> *... práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica também uma postura de quem busca o saber; e não de quem passivamente o recebe* (Freire, 1975, p. 80).

E o processo de avaliação da aprendizagem representava um ponto nodal nesse contexto, uma vez que garantir a aprovação do aluno no decorrer das fases que integram o Ciclo Básico não assegura a ele a apropriação – de maneira crítica e significativa – do saber fundamental ao exercício da cidadania.

Transformar a prática avaliativa era reverter o jogo do faz de conta,... pois as professoras, ao aprenderem a problematizar o cotidiano, o óbvio e as muitas práticas rotineiras que executavam, descobriram que novos conhecimentos, novos caminhos e novas formas de fazer as coisas eram possíveis de ser desenvolvidas.

Foi refletindo na ação e sobre a ação que a teoria assumiu um sentido de significação e funcionalidade – ela auxiliava na resolução das questões que se interpunham no cotidiano docente; foi refletindo na ação e sobre a ação que as professoras foram progressivamente alcançando formas de edificar seu saber e seu fazer no que tange à avaliação da aprendizagem – até porque aprenderam significativamente e ... *a teoria assumiu um significado prático,*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

enquanto a prática assumiu um significado teórico (Mônica – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *Avaliar sempre foi um problema, porque estamos trabalhando com pessoas que vêm de diferentes contextos, trazendo uma "bagagem" especial de conhecimentos e experiências acumulados nas vivências de seu dia a dia, dispondo, portanto, de um diferente potencial para a aprendizagem. Assim, gradualmente, talvez por finalmente poder reconhecer, de fato, tudo isso, posso afirmar que ocorreram muitas mudanças na minha prática avaliativa: tenho mais clareza sobre o porquê e o como avaliar e tenho, também, mais consciência de que a auto-avaliação do meu trabalho caminha junto com a avaliação da aprendizagem do meu aluno* (Selma – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *A avaliação da aprendizagem passou a ser, para mim, um processo de investigação na vida e sobre a vida do aluno na escola, num processo constante de conscientização e exploração do que ele já sabe, pela análise de suas potencialidades, limites e ritmo específico.*
>
> *A avaliação da aprendizagem, portanto, deixou de ser dar provas e atribuir notas, deixou de ser separar os bons alunos dos maus alunos e passou a ser um processo de transformação da sala de aula num círculo de investigação constante e num espaço para o aperfeiçoamento progressivo da minha atividade* (Nina – Questionário, maio de 1999).

> *Foi muito bom descobrir que podemos analisar a aprendizagem da criança de uma maneira mais abrangente, que sem se limitar aos conteúdos propostos, se preocupa com a formação plena, porque analisa também hábitos e atitudes*

> *durante o desenvolvimento das atividades propostas. Assim, passei a ser mais criteriosa ao definir os objetivos, ao selecionar os conteúdo e principalmente, ao estabelecer as estratégias de ensino e de avaliação, porque em tudo eu preciso assegurar o pleno desenvolvimento do meu aluno pela promoção de ações que facilitem a aprendizagem* (Alba – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *Após a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização o processo de avaliação ficou como um barco sem rumo. Cada professora fazia o que queria, muitas vezes sem ter clareza sobre os critérios que deveriam servir de parâmetro para analisar as aprendizagens. Na verdade, pouco se fazia para superar as dificuldades de aprendizagem, porque elas nunca estavam muito claras.*
>
> *Hoje, nossa escola tem um* PROJETO DE AVALIAÇÃO, *que todas nós elaboramos, que enriqueceu a prática pedagógica, que promoveu um maior dinamismo no grupo e que vem nos ajudando a mudar nossa prática avaliativa e nosso processo de ensino mais e mais a cada dia* (Conceição – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

No caminho empreendido para a tecitura do sonho – construção coletiva e solidária do PROJETO DE AVALIAÇÃO – muitos outros horizontes foram sendo descortinados e muitos outros caminhos passaram a ser trilhados.

Sinuoso, mas incitante, o trajeto perscrutado no edificar da práxis avaliativa fez conhecer possibilidades outras pela transformação do contexto escolar face às necessidades que suscitou pelo metamorfosear, também, da prática pedagógica. Até porque, as professoras envidaram seus esforços no sentido de orientar os processos de ensino e aprendizagem para o domínio dos conhecimentos, reorganizado as ações e as intervenções pedagógicas que

unesp

desenvolviam, na consecução das metas estabelecidas, considerando as peculiaridades inerentes ao grupo de alunos e a cada aluno.

E num rodamoinho, as vezes frenético, as vezes deslizante, as transformações iam se processando...

> *A avaliação não pode ser um instrumento utilizado para aprovar ou reprovar o aluno, mas para diagnosticar as suas aprendizagem e as dificuldades que sente.*
>
> *Mas, eu não posso apenas diagnosticar através da avaliação, eu tenho que reorganizar as atividades de ensino visando garantir a aprendizagem do aluno. Portanto, eu tenho que ter objetivos claros e planejar bem para poder garantir que os alunos aprendam* (Creusa – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *Para poder avaliar, diagnosticando as dificuldades do aluno no processo de aprendizagem, nós tivemos que aclarar os objetivos de ensino (na verdade, precisamos elaborar os objetivos de ensino, porque eles praticamente não existiam). Quando elaboramos os objetivos e os confrontamos com a realidade de trabalho (as dificuldades dos alunos, o que restava do ano letivo etc.) precisamos selecionar os conteúdos que poderiam ser ensinados e as estratégias que seriam melhores* (Conceição – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *O mais importante foi o enlace feito entre a avaliação diagnóstica e o planejamento de ensino. Até porque não adianta nada avaliar se não for para promover as mudanças necessárias, mas para poder fazer isso, cada uma de nós precisava ter certeza sobre onde queria chegar, sobre o que queria fazer e da importância de realimentar constantemente o planejamento com*

> *os dados coletados no processo de avaliação* (Selma – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *Uma grande dificuldade que tínhamos era quanto ao planejamento: sua elaboração, execução, avaliação e reorganização.*
>
> *Durante o segundo semestre de 1998 os planejamentos foram elaborados e reelaborados de uma maneira muito objetiva e prática. Retomando os objetivos estabelecidos e os conteúdos trabalhados, definindo novos objetivos e novos conteúdos, as professoras planejavam e replanejavam sempre, considerando os resultados obtidos no processo de avaliação.*
>
> *Constatamos dificuldades que permaneciam ao longo das várias fases, por isso, considerando que o Currículo Básico não apresenta uma dosagem mínima por fase, definimos e seqüenciamos objetivos e conteúdos para cada uma das fases, num trabalho iniciado no final do ano passado e que prossegue até hoje* (Lucinei – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

Planejar não foi uma exigência,... foi uma necessidade provocada pelas transformações que eram, então, desencadeadas pelas alterações introduzidas na prática avaliativa. Os desafios decorrentes do processo de formação continuada podiam ir sendo enfrentados no contexto do caminho estabelecido – a pesquisa-ação, a facultar o constante refletir crítico no decorrer da prática pedagógica e no contemplar retrospectivo da ação consubstanciada.

E, enquanto as metas estabelecidas para o estudo se consolidavam, enquanto transformações eram progressivamente promovidas na prática avaliativa e no processo de organização das situações de ensino, no contexto educativo as mudanças apenas começavam...

Tortuoso, mas instigante, o percurso explorado na construção de

unesp

uma prática avaliativa verdadeiramente comprometida com a apropriação do saber pelo educando, terminou por promover alterações profundas, apesar de lentas e graduais, nos procedimentos de ensino implementados pelas professoras no interior de suas salas de aula. Alterações que transformaram as práticas pedagógicas – não apenas as modernizaram – porque atingiram-nas no âmago: nos seus fundamentos.

Mas as alterações traduziam um pouco das vivências que eram experimentadas no suceder das OFICINAS PEDAGÓGICAS: aprender não precisa ser um empreendimento espinhoso, mas, ao contrário, pode ser pleno de prazer e de alegria, mesmo porque a responsabilidade em apropriar-se do saber pode e deve vir mesclada com a doçura do compartilhar, com o júbilo do criar, com a exultação do perceber-se capaz.

> *Aprender foi gostoso; porque brincamos a sério. As atividades nos envolveram e sensibilizaram, nos fizeram pensar sobre nossas ações e tentar mudar porque não gostávamos do que víamos em nós, nos fizeram rir dos absurdos e chorar na descoberta de um eu mais sensível e humano. Mas tudo isso aconteceu entre muitos textos e discussões, que eram apresentados sempre respondendo uma pergunta ou resolvendo um problema* (Mônica – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

E a estrutura da sala de aula foi sendo progressiva e continuadamente alterada, nem sempre na medida sonhada, mas... mudar por mudar – para modernizar – de nada adiantaria... Era preciso aprender a caminhar com tranqüilidade e segurança por entre os meandros da reestruturação da prática pedagógica... Afinal, para avançar não basta prosseguir na caminhada, é

unesp

fundamental delimitar a vereda a ser trilhada em função do destino estabelecido, edificando os fins almejados.

> *Aprendi que aprender tem que fazer* CRESCER *e não fazer recuar ou ficar temerosa, não ficar apenas repetindo ou decorando. Aprendi que ensinamos mais que conteúdos conceituais através de nossa prática, ensinamos conteúdos procedimentais e atitudinais, também. Fui mudando a minha maneira de dar aulas e mesmo estando em outra de escola, hoje, meus alunos trabalham um pouco mais em grupo, fazem pesquisas, desenvolvem experimentos, discutem notícias etc.* (Vera – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *Hoje elaboro e desenvolvo atividades muito mais variadas com os meus alunos, não apenas para que eles aprendam coisas diferentes, mas para que eu possa avaliar de uma maneira mais abrangente os diversos conteúdos que podem ser aprendidos na vivência dessas atividades* (Maria – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

Reorganizar o ambiente da sala de aula e introduzir alterações na prática pedagógica não foi uma exigência,... foi mais uma necessidade provocada pelas vivências experienciadas no decorrer das OFICINAS PEDAGÓGICAS e pelas transformações que eram, então, desencadeadas pelas mudanças introduzidas na prática avaliativa e na assunção do planejamento enquanto uma *... atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los* (Luckesi, 1995, p. 105).

E as mudanças continuavam...

Ensinar, gradual e progressivamente, deixava de ser o mero

reproduzir de informações na consecução de um processo mecânico e repetitivo. No decorrer das OFICINAS PEDAGÓGICAS, as professoras, ao vivenciarem uma maneira diferente de aprender, que lhes permitiu ir construindo e reconstruindo o próprio saber e o próprio, perceberam que as práticas que desenvolviam na consecução dos processos de ensino e aprendizagem estavam sendo postas em xeque.

Assim, as transformações da prática pedagógica foram sendo edificadas à medida em que eram experienciadas e resignificadas as representações e entendimentos que fundamentavam a compreensão acerca de como ocorre o processo de apropriação do conhecimento pelo educando.

Árduo, mas excitante, o percurso explorado na construção da práxis avaliativa e da práxis pedagógica, promoveu, ainda, o estreitamento dos laços de solidariedade e comprometimento entre as professoras.

> *Sinto que cresci, assim como acredito que todas cresceram no entrosamento e na integração de nossas idéias e práticas. Hoje, estamos mais unidas e mais solidárias. Afinal, todas percorremos a mesma estrada perseguindo os mesmos objetivos* (Nina – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *Aprendemos muito mais que conceitos e técnicas para melhor avaliarmos ou para melhor ensinarmos; aprendemos a trocar experiências, a expressar dúvidas, a compartilhar soluções para os problemas que enfrentamos e que um pouco de paciência, atenção e carinho podem provocar grandes mudanças* (Ermínia – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

Foi a construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO que possibilitou o

desencadear de processo coletivo que promoveu a integração entre todas as participantes, de maneira que progressivamente evoluíssem na composição do grupo – solidário, participativo, co-responsável na missão e nas ações a serem delineadas e consubstanciadas; que permitiu a exploração dos desejos, sonhos, aspirações e motivações latentes em cada uma das professoras e em todas – coletivamente – pelo amadurecimento das idéias e consensos necessários às transformações almejadas; que assegurou o reconhecimento e valorização da diversidade, da pluralidade e da especificidade que caracterizam a composição do nós na INTEGRAÇÃO dos muitos eus.

> *As professoras estão mais unidas e têm uma preocupação maior em auxiliar umas às outras, em compartilhar experiências, em trocar idéias. O comprometimento e a co-responsabilidade ficaram evidentes, por exemplo, na redução sensível do número de faltas ao trabalho no decorrer do segundo semestre de 1998.*
>
> *Houve uma mudança de atitude. Elas têm tentado fazer o melhor possível. Elas estão mais comprometidas com o trabalho que realizam, mais responsáveis pela aprendizagem do aluno, tanto que no final de 1998, quando poderiam ter se revezado atendendo os alunos em recuperação, fizeram questão de atender cada qual aos seus alunos. Ninguém faltou, porque era o momento de poder atender melhor cada criança em sua dificuldade, já que teríam menos alunos em sala* (Lucinei – Impressões Pessoais, setembro de 1999)

Aprender envolveu agir, interagir e participar de múltiplas situações de aprendizagem, num contexto que, a cada novo instante, propôs novos desafios, suscitou novas necessidades...

As professoras vivenciaram esse processo, apropriando-se de

novos conhecimentos no decorrer de ações compartilhadas em situações concretas, variadas e significativas. Elas trocaram idéias e confrontaram pontos de vista divergentes, discutiram, testaram hipóteses, elaboraram e reelaboraram seu saber em confronto com seu fazer, conquistando progressiva e continuadamente um novo saber a transformar-se inexoravelmente no arquitetar de novos fazeres; elaboraram e reelaboraram seu fazer em confronto com seu saber, arquitetando progressiva e continuadamente um novo fazer a transformar-se inexoravelmente no conquistar de novos saberes.

> *Em tudo que aprendemos, em tudo que conseguimos mudar, você foi importante, porque nos desafiou, nos fez pensar, nos questionou. Você nunca nos deu respostas prontas, mas mostrou que podíamos encontrar e construir nossas próprias respostas.*
>
> *Com a sua orientação passei a construir instrumentos para poder avaliar melhor, analisando os resultados do processo de avaliação eu pude planejar e direcionar melhor o processo de ensino; organizar melhor os conteúdos e desenvolver atividades que ensinassem mais que somente conceitos para os meus alunos* (Conceição – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

> *A orientação e o apoio constante que você nos deu foram muito importantes, porque nos trouxeram segurança, pois sabíamos que podíamos contar com você qualquer que fosse a dúvida ou o problema. Mas, acho que foi mais importante você ter me auxiliado, através de algumas das vivências, a resgatar algo que havia ficado meio soterrado no corre corre de todo dia: uma afetividade e um comprometimento que me obrigam a sempre querer e buscar mais* (Selma – Impressões Pessoais, setembro de 1999).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *Os estudos que desenvolvemos, as atividades que vivenciamos tem me levado a refletir sobre o meu trabalho, sobre as dificuldades que o aluno experimenta para aprender e sobre os processos que posso e devo desenvolver para auxiliá-lo. Essa responsabilidade ficou mais forte em mim* (Alba – Impressões Pessoais – setembro de 1999).

E a importância da mediação se evidenciou... (Anexo H).

No processo de construção do PROJETO DE AVALIAÇÃO, as professoras foram construindo um significado próprio e pessoal para um sem número de saberes e fazeres que marcavam seu cotidiano profissional. Essa construção pessoal foi sendo ORIENTADA no sentido de desvelar os fundamentos teóricos que orientam a ação docente para que as professoras, compreendendo-os, pudessem utilizá-los de múltiplas e variadas formas, para que dominando-os, pudessem conquistar uma maior autonomia na edificação da práxis avaliativa e da práxis pedagógica.

O diálogo foi o caminho tracejado. ... *diálogo que é sempre comunicação e se funda na co-laboração*, sem possibilitar espaço para a ... *conquista*, mas apenas para a ... *adesão ... a verificar-se na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade* (Freire, 1999, p. 166-7).

Partilhamos saberes e experiências, confrontamos opiniões e discutimos posicionamentos, questionamos a realidade tal qual se apresentava, delineamos sonhos estabelecendo novos horizontes, debatemos princípios e contestamos assertivas, vivenciamos novas experiências, nos lançamos em novas tarefas, sempre refletindo sobre a ação desenvolvida, na certeza de que ... *o conhecimento se constitui nas relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações* (Freire, 1975, p. 36).

unesp

2 NO CANTEIRO DE SONHOS... UMA PONTE DE PÉTALAS

Uma tentativa de pensar e repensar a formação do educador na perspectiva da unicidade teoria – prática...

Uma tentativa de mudar saberes e fazeres no compartilhar de saberes e fazeres pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação.

Opção um tanto árdua, espinhosa, ... porque exigiu adequar o próprio ritmo ao daqueles que caminham conosco pela vereda escolhida; ... porque obrigou a compartir-se sem perder a inteireza; ... porque requereu persistência, sensibilidade e muita atenção para que cada momento fosse usufruído e transformado em oportunidade de reflexão crítica e coletiva e de reconhecimento de indicadores para a mudança; ... porque demandou humildade, condição indispensável para o diálogo, para a construção compartilhada e solidária ...

Mas, também, opção incitante e afável, ... porque permitiu que cada uma e todas se descobrissem capazes de aprender novos saberes, iluminando a prática e revivificando-a progressiva e continuadamente; ... porque nos conferiu novos olhares – mais apurados e intencionais – que nos possibilitaram contemplar e melhor COMPREENDER a realidade que circunscreve o nosso ser e o nosso agir – que pode se metamorfosear no consecução laboriosa do nosso sonho de transformação; ... porque pudemos elaborar nossas próprias hipóteses de solução para os problemas que vivenciávamos e testá-las na prática e, refletindo sobre os resultados que produziam, pudemos elaborar outras hipóteses que conduziram a novas reflexões, a novos estudos e pesquisas; ... porque experienciamos o valor pedagógico do erro na reedificação do saber, quando nos consentimos

unesp

experimentar alternativas de ação e, conscientizando-nos dos percalços, tentamos de novo de uma outra maneira; ... porque proporcionou reencontrar o outro e reencontrar-se nele – *dessa forma o eu e o tu passam a ser ... dois tu que se fazem dois eu* (Freire, 1999, p. 165-6); ... porque ocasionou a exploração dos sonhos e desejos, das aspirações e motivações latentes em cada uma de nós ... no reconhecimentos dos muitos limites e possibilidades inerentes a cada uma e à realidade de trabalho.

Uma ponte de pétalas... que permitiu transformar sonho em realidade...

Mas, o valor da pesquisa-ação não se resumiu à construção da práxis avaliativa no transcorrer do processo de elaboração do PROJETO DE AVALIAÇÃO, pois as mudanças se propagaram e atingiram a prática pedagógica, a convivência cotidiana, os laços de interação e solidariedade, ... nos atingiram ... e cada uma de nós mudou, porque aprendeu na partilha, na troca, na participação.

Os resultados positivos foram inúmeros e decorreram de um trabalho coletivo desenvolvido na tentativa de transformar a própria história.

Assim, no interior do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental no Colégio Estadual José de Anchieta:

- ✓ Os conhecimentos relativos ao processo de avaliação da aprendizagem ampliaram-se e suscitaram transformações na prática avaliativa desenvolvida e, ainda, alterações profundas na atitude do professor quanto ao comprometimento com a aprendizagem efetiva do educando.

  Ao reconhecerem a importância do processo de aprendizagem na edificação do produto, as professoras mudaram progressivamente as ações que implementavam no cotidiano

escolar – tornando-as mais individualizadas, no atendimento das dificuldades específicas de cada aluno, e mais diversificadas, na tentativa de tornar mais significativa e crítica a apropriação dos novos conhecimentos.

Ainda, ao comprometerem-se mais efetivamente com a edificação do produto pelo acompanhamento do processo de aprendizagem, as professoras alteraram a organização do trabalho na escola: não delegaram o processo de recuperação de seus alunos a outra professora – na consecução de uma prática irregular, mas rotineira em muitas escolas públicas – e abrindo mão da dispensa ao trabalho que lhes era ofertada, assumiram, cada qual, a recuperação de SEUS alunos.

✓ Uma nova conceptualização do erro, pela compreensão de sua função no processo de construção do conhecimento, determinou alterações no processo de interação entre as professoras e os alunos e suscitou a necessidade de promover atividades individualizadas em atenção às dificuldades específicas de cada um.

Ao compreenderem a função do erro no contexto do processos de ensino e aprendizagem, as professoras desenvolveram uma maior *tolerância* para as dificuldades evidenciadas pelas crianças na apropriação do saber e passaram a implementar atividades que, centrando-se nos problemas identificados, favoreciam o confrontar de hipóteses, o permutar de informações, a experimentação de situações diversificadas. Nesse contexto, as professoras auxiliares passaram a

desempenhar um papel basilar e alterando gradual e progressivamente sua maneira de atuação, deixaram o fundo da sala de aula – onde normalmente corrigiam cadernos e mais cadernos – e passaram a dedicar-se ao acompanhamento dos alunos na consecução das atividades desenvolvidas numa maior integração com a professora regente.

✓ Os conhecimentos relativos ao processo de apropriação do saber estenderam-se e aprofundaram-se, suscitando alterações nas práticas pedagógicas promovidas no interior das salas de aula.

Assim, as atividades promovidas na consecução dos processos de ensino e aprendizagem foram sendo transformadas – mesmo que muitas vezes de maneira ainda tímida e incipiente – e conquistaram o interior da sala de aula na forma de práticas socializadas – que facilitavam a troca de informações entre as crianças – e que, fundamentadas no uso de materiais concretos, favoreciam a compreensão dos princípios enunciados.

✓ O planejamento adquiriu um novo significado no cotidiano escolar enquanto *... atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los* (Luckesi, 1995, p. 105).

As professoras passaram a planejar, reedificando a capacidade de conceber, executar e avaliar as próprias ações na consecução dos processos de ensino e aprendizagem. Mas, planejar não ficou restrito à elaboração, execução e avaliação de planos de ensino, mas abarcou também a análise da proposta

curricular pela redelimitação dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada uma das fases que integram o Primeiro Ciclo, num processo que vem sendo reestruturado continuamente em 1999.

✓ O PROJETO DE AVALIAÇÃO foi elaborado coletivamente, traduzindo uma prática que se consubstanciava no cotidiano da atividade docente;

✓ uma séries de instrumentos – grelhas de observação, fichas de desempenhos, fichas de acompanhamento, pareceres parciais – foram elaborados e reelaborados pelas professoras, numa tentativa de resignificar os objetivos de ensino no contexto da prática avaliativa e de melhor compreender o processo de apropriação do conhecimento vivenciado pelo aluno;

✓ os vínculos de solidariedade e comprometimento se ampliaram e se fortaleceram, traduzindo-se em ações compartilhadas que passaram a ser desenvolvidas pelas professoras – principalmente entre aquelas que atuavam na mesma fase;

✓ refletir na prática e sobre a prática principiou a se incorporar no cotidiano das professoras. Elas passaram pesquisar a própria prática, reedificando-a à medida que estabeleciam novas hipóteses para a solução dos problemas diagnosticados, na tentativa de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

Eu também aprendi com o processo que vivenciamos e com o saber e o fazer de cada uma das professoras. Talvez, eu tenha até aprendido muito mais... Aprendi que

✓ nada é mais rico que a vivência compartilhada de experiências e conhecimentos na unicidade da relação teoria – prática e que, portanto, esse deve ser o caminho privilegiado na formação do educador;

✓ a crítica deve ser comedida,... pois só podemos efetivamente analisar a realidade vivenciada pelo outro quando a experimentamos com a mesma intensidade que ele;

✓ o olhar intencional e o ouvir atento permitem distinguir as sutilezas dos gestos e das falas, auxiliando numa intervenção mais consistente com as necessidades que emergem das situações interpostas pelo cotidiano;

✓ o processo de construção coletivo – seja lá o que for que estivermos construindo – não é linear nem constante, mas marcado por avanços e recuos, por contradições e conflitos, por encontros e desencontros. Entretanto, apesar de tudo, ele é progressivo e contínuo;

✓ o preparo cuidadoso de cada momento seguinte é fundamental para o pleno usufruir do que será, então, o momento presente vivenciado por todos. Mas, o planejar diligente significa também a ampliação da capacidade superar o estabelecido, na adequação criativa do concebido ao novo que cada situação propõe;

✓ a Universidade ainda faz pouco. É necessário mergulhar na realidade educacional para compreendendo-a poder ensinar NELA – realidade educacional – e sobre ELA;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

✓ desvelar as contradições que permeiam as políticas educacionais é um dos momentos do processo de superação do quadro de desigualdades, exclusão e segregação tão presentes em nossa sociedade. Os outros momentos construímos com nossos sonhos e ações;

✓ refletir criticamente no e sobre o fazer exercitado, pela integração do duo teoria e prática, permite construir novos saberes e reedificar novos fazeres, num processo infindável que se propaga e se expande qual uma espiral progressiva expansão e contínua ascensão, que nos desafia permanentemente a ir além, a superar o estabelecido, a conquistar mais...

Quanto ao mais, ... tem que desejar transformar a própria história, as vezes arrancando forças não se sabe de que depósito de vontade, ... tem vivificar a terra no verter da água, ... tem que fecundar o solo plantando a semente, ... tem que construir pontes de pétalas no canteiro de sonhos, ... conservando *...os olhos marejados de sonhos e os sonhos cravejados de vida* (Pecci, 1986, p. 127).

No conjunto, finalmente, a pesquisa possibilitou desvelar um caminho para a formação do professor enquanto pesquisador de seu próprio fazer, pois ao aprenderem a contemplar o passado, analisado suas ações, as professoras conquistaram a possibilidade de compreendê-las em seu *locus* de viabilização e de transformá-las, estabelecendo fins e aclarando propósitos; ao aprenderem a refletir sobre suas práticas, as professoras alcançaram aptidão para elaborar hipóteses de solução para os problemas que vivenciavam e de reelaborá-las pelo perscrutar persistente de seus resultados; ao aprenderem a construir e reconstruir seu saber em confronto com seu fazer, ao aprenderem a edificar seu fazer em confronto com

unesp

seu saber, as professoras compreenderam a dinamicidade do conhecimento e a provisoriedade das aprendizagens, em decorrência, mesmo, de sua limitação a um tempo e a um contexto.

Destarte, ao tornarem-se pesquisadoras de suas próprias práticas, as professoras passaram – individual e coletivamente – a integrar-se na consecução de pesquisas conjuntas sobre o próprio fazer, construindo outras espirais pelo estabelecimento de elos de interdependência e reciprocidade entre teoria e prática, num pertinaz esforço de compreender as situações que experienciavam em seu cotidiano pedagógico – porque passaram a conceber, executar, avaliar, refletir, replanejar ... –, num processo continuado de superação do próprio saber e do próprio fazer, na certeza de que as novas sínteses são sempre provisórias – portanto novas síncreses – e exigem o laborioso e persistentes pesquisar da própria ação no aprimoramento gradual de seus resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). ***Formação reflexiva de professores:*** estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 9-40.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). ***Formação reflexiva de professores:*** estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 171-89.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. ***A avaliação formativa num ensino diferenciado.*** Coimbra: Almedina, 1986. cap. 3, p. 175-209.

ASSIS, J. M. de. ***Contos.*** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1976, p. 25-30: Conto de escola.

BECKER, F. Modelos pedagógicos & modelos epistemológicos. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de. ***Paixão de Aprender II.*** Petrópolis: Vozes, 1995. parte I, p. 38-48.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. Q. et alii (Org.). ***Formação de professores.*** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-74.

CARDOSO, B. A. A formação dos professores. In: TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. A. ***Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.*** 5ª ed. Campinas: Editora da

UNICAMP; Petrópolis: Vozes, 1993. p. 49-64.

CARSON, T. What kind of knowing is critical action reserch? In: *Theory Into Practice*, v. 29, nº 3, p. 167-73, 1990.

CAXIAS DO SUL. Grupo de Orientação Pedagógica. Registros escolares: um ato burocrático ou uma atitude político-pedagógica? *Revista de Educação AEC*, ano 25, nº 101, p. 107-16, 1996.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador.* 3v.; v. 1. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996. p. 17-46.

COELHO, P. *Maktub.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 191p.

COLL, C.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996. p. 197-221.

DAMASCENO, M. N. A relação teoria – prática na ação docente. *Revista Educação em Debate*, ano 10, nº 13, p.40-51, 1987.

DAMIS, O. T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Didática:* o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996, p. 171-83.

DAMKE, I. R. A construção do conhecimento pela via do tema gerador, da problematização e do diálogo. *Revista de Educação AEC*, ano 26, nº 102, p. 46-64, 1997

DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 74, p. 71-5, 1990.

DEWEY, J. *Como pensamos?* 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1953. 242p.

DIAZ BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação?* 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 84p.

FEIL, I. T. S. A formação do professor na construção de uma nova cultura da profissão. *Espaço da Escola*, ano 4, nº 17, p. 39-50, 1995.

FERNANDES, M. E. A. A formação inicial e permanente do professor. *Revista de Educação AEC*, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

FERNANDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola:* educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 250p.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 93p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 184p.

FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço*: treinamento de professores em questão. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 250p.

GANDIN, D. *Escola e transformação social.* Petrópolis: Vozes, 1988. 178p.

GANDIN, D. Algumas idéias sobre avaliação. *Revista de Educação AEC*, Ano 25, nº 101, p. 48-55, 1995.

GARCIA, O. G. Duas hora semanais fazem a revolução? *Revista de Educação AEC*, ano 28, nº 111, p. 73-82, 1999.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora:* reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-44.

GONÇALVES, F. S. Trabalho, conhecimento, descoberta do ser sujeito: um desafio para a escola. *Contexto & Educação*, ano 11, nº 46, p. 74-104, 1997.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio* – uma perspectiva construtivista. 11ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993a. 128p.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993b. 199p.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político:* mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262p.

LEMOS, V. et al. *A nova avaliação da aprendizagem:* o direito ao sucesso. 5ª ed. Lisboa: Texto, 1998. 88p.

LONDRINA. Colégio Estadual José de Anchieta. *Projeto Político Pedagógico.* Londrina (mimeo.). 1995. 28p.

LONDRINA. Colégio Estadual José de Anchieta. *Projeto de Avaliação.* Londrina (mimeo.).1998. 11p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

LUCKESI, C. C. ***Avaliação da aprendizagem escolar:*** sendas percorridas. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2v., 548p.

LUCKESI, C. C. ***Avaliação da aprendizagem escolar.*** São Paulo: Cortez, 1995. 180p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. ***Pesquisas em educação:*** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. ***Revista de Educação AEC***, ano 26, nº 104, p. 35-44, 1997.

MELCHIOR, M. C. ***Avaliação pedagógica:*** função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. 150p.

NÓVOA, A. A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. A (Coord.). ***Os professores e sua formação.*** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.

OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. ***Estudos em Avaliação Educacional***, nº 18, p. 7-12, 1998.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. ***O construtivismo na sala de aula.*** São Paulo: Ática, 1996, p. 123-52.

PACHECO. J. A. A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalho. 2ª ed. Porto: Porto, 1995. 189p.

PARANÁ. ***Decreto nº 2545***, 14 mar.1988. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de Primeiro Grau da rede estadual de ensino. 1988a.

PARANÁ. ***Resolução nº 744***, 22 mar. 1988. Autoriza e regulamenta o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de Primeiro Grau da rede estadual de ensino. 1988b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de Primeiro Grau. ***Parecer nº 1***, 7 out. 1988. Relatores: Teófilo Bacha Filho e Chloris Casagrande Justen. 1988c.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de Primeiro Grau. ***Deliberação nº 28***, 7 out. 1988. Relatores: Teófilo Bacha Filho e Chloris

Casagrande Justen. 1988d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.* Curitiba: SEED, 1990. 216p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. *Alfabetização & parceria.*. Curitiba: SEED, 1991a. 53 p. (Cadernos do Ensino Fundamental 2).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. *Alfabetização & conteúdos de ensino.* Curitiba: SEED, 1991b. 69 p. (Cadernos do Ensino Fundamental 3).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. *Alfabetização: avaliações.* Curitiba: SEED, 1991c. 51 p. (Cadernos do Ensino Fundamental 4).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. *Lições do professor.* 2v. Curitiba: SEED, 1991d. 74 p. (Cadernos do Ensino Fundamental 5).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. *Alfabetização & atividades.* Curitiba: SEED, 1992. 97 p. (Cadernos do Ensino Fundamental 6).

PARANÁ. *Decreto nº 2325*, 25 maio 1993. Institui o Ciclo Básico de quatro anos nas escolas de Primeiro Grau da rede estadual de ensino. 1993a.

PARANÁ. *Resolução nº 6342*, 29 nov. 1993. Autoriza e regulamenta a implantação progressiva do Ciclo Básico de quatro anos nas escolas de Primeiro Grau da rede estadual de ensino. 1993b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de Primeiro Grau. *Indicação nº 1.* 10 nov. 1993. Considerações sobre o Ciclo Básico de quatro anos. Relatora: Lilian Anna Wachowcz. 1993c.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de Primeiro Grau. *Deliberação nº 33*, 12 nov. 1993. Normas para a implantação do Ciclo Básico de quatro anos. Relatora: Lilian Anna Wachowcz. 1993d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Avaliação escolar:* um compromisso ético. Curitiba: SEED, 1993e. 53p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. ***Lições do professor.***. Curitiba: SEED/DEPG, 1993f. 243p. (Cadernos do Ensino Fundamental 7).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Segundo Grau. ***Política estadual de avaliação escolar:*** relatório de pesquisa. Curitiba: SEED, 1994. 131 p.

PARANÁ. ***Resolução nº 585***, 20 fev. 1995. Autoriza e regulamenta o Ciclo Básico de quatro anos de nas escolas de Primeiro Grau da rede estadual de ensino. 1995.

PARANÁ. ***Resolução nº 615***, 23 mar. 1998. Universaliza o Ciclo Básico de quatro anos de nas escolas de Primeiro Grau da rede estadual de ensino, reafirmando sua regulamentação. 1998a.

PARANÁ. Núcleo Regional de Londrina. ***Ofício Circular nº 460/98***, 14 dez. 1998. Orientações para os procedimentos avaliativos no Ciclo Básico – preenchimento de pareceres e fichas de acompanhamento e retenção de alunos. 1998b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. ***Ensinar e aprender: reflexão e criação.*** v.1. Curitiba: SEED, 1998c. 71 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. ***Ensinar e aprender: reflexão e criação.*** v.2. Curitiba: SEED, 1998d. 72 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino do Primeiro Grau. ***Ensinar e aprender: reflexão e criação.*** v.3. Curitiba: SEED, 1998e. 72 p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara do Ensino Fundamental e Médio. ***Deliberação nº 7/99***, 09 abr. 1999 Normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos do Sistema Estadual de Ensino, em níveis Fundamental e Médio. Relatores: Marília Pinheiro Machado de Souza e Orlando Bogo. 1999.

PECCI, J. C. ***Minha profissão e andar.*** São Paulo: Círculo do Livro, 1980. 155p.

PECCI, J. C. ***Existência.*** São Paulo: Summus, 1984. 151p.

PECCI, J. C. ***O ramo de hortênsias.*** São Paulo: Círculo do Livro, 1990. 234p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

PECCI, J. C. ***Velejando a vida.*** São Paulo: Saraiva, 1998. 160p.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. ***Os professores e sua formação.*** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, P. ***Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.*** Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206p.

PERRENOUD, P. ***Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 183p.

PIMENTA, S. G. (Org.). ***Didática e formação de professores:*** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996. 255p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. ***Revista de Educação AEC***, Ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997.

PONCE, B. J. O professor como sujeito da ação social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. ***Revista de Educação AEC***, ano 26, nº 104, p. 85-123, 1997.

RAPHAEL, H. S. ***Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação.*** Marília, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. 217p.

RAYS, O. A. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (org.). ***Didática: o ensino e suas relações.*** Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

ROMÃO, J. E. ***Avaliação dialógica:*** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. 136p.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. S. ***Filosofia da práxis.*** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

SANTOS, M. A. ***Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno.*** São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 88p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. ***Os professores e sua formação.*** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. ***ANDE***, Ano 10, nº 17, p. 29-40, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, ano 27, nº 107, p. 81-91, 1998.

SILVA, M. A. O currículo do segundo grau e a estrutura social brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, nº 16, p.23-41, 1983.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar.* 2ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. p. 47-53.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996, p. 10-28.

SOUZA, M. S. Construtivismo, interdisciplinaridade e pedagogia de projetos: forças mobilizadoras do pedagógico? *Revista de Educação AEC*, v. 27, nº 109, p. 9-18, 1998.

SOUZA, N. A. *A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense.* Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. 215p.

SOUZA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências.* 7ª ed. Porto: Afrontamentos, 1995. 59p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 108p.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UFPr. Pró-Reitoria de Graduação. *Ensino público: articulação possível entre o 1º, 2º e 3º graus.* Curitiba: UFPr, 1991. 95p.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática:* o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996, p. 149-70.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOSTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 4ª ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. p. 103-17.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Ícone: EdUSP, 1988. 188P.

ZABALA, A. Os enfoques didático. In: COLL, C. et al. ***O construtivismo na sala de aula.*** São Paulo: Ática, 1996. p. 153-96.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum.* In: NÓVOA, A. ***Os professores e sua formação.*** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 113-38.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Informações pessoais:

1. Nome:

   _____

2. Endereço:

   _____

3. Telefone:

   _____

Informações profissionais:

1. Regime de trabalho:

   ❒Estatutário

   ❒RDT

   ❒Aulas extraordinárias

   ❒CLT

   ❒Outros (especificar):_____

2. Tempo de serviço no magistério: _____.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3. Série em que leciona: _____.

4. Formação acadêmica:

Grau	*Nome do Curso*	*Ano de Conclusão*
2º		
3º		
Pós		

5. Participação em atividades de aperfeiçoamento:

❒Sim

❒Não

Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

6. Os cursos e/ou atividades de aperfeiçoamento de que participou promoveram mudanças efetivas em sua prática pedagógica? Exemplifique.

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXO B

ENTREVISTA 1 – REALIZADA EM 18 E 19 DE MAIO DE 1998

Informações gerais:

1. Nome.

2. Tempo de atuação junto a proposta de Ciclo Básico.

Informações específicas:

1. Participou de cursos de aperfeiçoamento, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, envolvendo o tema Avaliação da Aprendizagem?
2. Em caso afirmativo, qual a contribuição que trouxeram para sua prática pedagógica?
3. Sente algum tipo de dificuldade em avaliar a aprendizagem de seus alunos?
4. Em caso afirmativo, explicitar.
5. Como os alunos precisam ser avaliados para que possa realizar um diagnóstico de sua aprendizagem?

unesp

Conforme a resposta:

6. Essa percepção é a mesma que tinha antes que déssemos início às Oficinas Pedagógicas em Avaliação da Aprendizagem?
7. Em caso afirmativo: O que mudou na sua percepção em função das Oficinas Pedagógicas em Avaliação da Aprendizagem?
8. As Oficinas Pedagógicas em Avaliação da Aprendizagem têm auxiliado na prática pedagógica e/ou na prática avaliativa em sala de aula?

   Em caso afirmativo, explicitar.
9. Quando você é avaliada, como gostaria que isto acontecesse? Que procedimentos gostaria que fossem utilizados?
10. Você utiliza estes instrumentos e/ou procedimentos com seus alunos para avaliá-los? Por quë?
11. O que a está agradando no decorrer das Oficinas Pedagógicas? Por quê?
12. O que a desagradou no decorrer das Oficinas Pedagógicas? Por quê?
13. O que você gostaria que fosse abordado nas Oficinas Pedagógicas nos próximos encontros?

ANEXO C

ENTREVISTA 2 – REALIZADA EM 23 E 24 DE NOVEMBRO DE 1998

Informações gerais:

1. Nome.
2. Série com a qual atua.
3. Número de alunos.

Informações específicas:

1. Como você analisa o desempenho dos seus alunos ao longo desse ano letivo?
2. Que recomendações faria à professora que assumirá sua turma no próximo ano? Que indicadores forneceria para orientar seu trabalho?
3. Você aprova a ficha que substituiu o parecer parcial/final? Por quê?
4. Após o preenchimento da ficha que substituiu o parecer parcial/final, faça uma análise de sua funcionalidade.
5. Que recomendações faria para o aprimoramento da ficha de acompanhamento

dos alunos?

6. Avaliando o nosso ano de trabalho conjunto, que análise você faria?

7. Enuncie sua principal conquista pessoal, grupal e profissional obtidas em decorrência do trabalho realizado?

ANEXO D

QUESTIONÁRIO 2 – DISTRIBUÍDO EM 03 DE MAIO DE 1999

Nome: _____

RESPONDA ÀS QUESTÕES PROPOSTAS COM A MÁXIMA HONESTIDADE E DA FORMA MAIS COMPLETA POSSÍVEL, POIS SUAS IMPRESSÕES SERÃO FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MEU TRABALHO DE PESQUISA. POR FAVOR, AS RESPOSTAS DEVERÃO TER, NO MÍNIMO, DEZ LINHAS CADA.
AGRADEÇO SUA BOA VONTADE E ME DESCULPO POR ESTAR EXIGINDO UM POUCO DO SEU TEMPO DE DESCANSO.

LANÇANDO UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE O SEU SABER E O SEU FAZER

1. Que mudanças você sentiu em relação

   a) Ao seu conceito de avaliação?

   b) À sua prática de avaliação?

c) Por que estas mudanças se processaram?

2. A prática avaliativa, da forma como vem sendo desenvolvida, gerou alterações na sua prática pedagógica cotidiana? Se afirmativa a resposta:

   a) Quais foram as mudanças efetivadas?

   b) De que forma estas mudanças afetam o processo de aprendizagem do aluno?

3. Você já aprendeu o que considerava necessário sobre Avaliação da Aprendizagem? Por quê?

4. Você já realizou o que considerava necessário sobre Avaliação da Aprendizagem? Por quê?

5. Qual o momento que você indicaria como o mais importante no decorrer do trabalho realizado por todos nós até agora? Por quê?

unesp

ANEXO E

PROJETO - OFICINAS PEDAGÓGICAS:
AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

A adequada formação de professores constitui aspecto de fundamental importância para a consecução de um ensino de qualidade.

Todavia, pensar a formação de professores exige o resgate destes enquanto aprendizes e co-autores de sua formação, superando as propostas e práticas centradas nos discursos, nas regras e normas distantes do cotidiano escolar. Pensar a formação de professores, principalmente daqueles inseridos no contexto de uma sala de aula, pressupõe, fundamentalmente, reconhecer que eles também constróem conhecimento na interação com o objeto.

Antes de se constituir em simples receptor passivo de informações a serem reproduzidas na realidade de trabalho, longe de se constituir em mero executor de ações por outros concebidas, faz-se necessário que o professor se construa, também, como pesquisador, a realizar constante reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, desvelando as concepções a ela inerentes e

reconstruindo-a constante e progressivamente.

Assim, a preocupação com a formação de professores deve priorizar "... um trabalho de reflexão sobre as práticas docentes numa perspectiva constante de reconstrução da identidade pessoal e coletiva dos profissionais em educação" (Feil, 1995, p. 40).

A formação do profissional em educação, consequentemente, não pode persistir em seu formato verticalizado e monológico, mas, considerando o homem enquanto sujeito - histórico e social - em constante e permanente construção, deve privilegiar a troca de experiências, a partilha de saberes, a consolidação de espaços de formação mútua, a priorização de relação dialógica, de maneira a possibilitar ao professor o desempenho dos papéis de formador e de formando concomitantemente.

Buscar e construir alternativas diversas para a formação de professores em serviço é uma necessidade.

> A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processo de investigação diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 13).

Assim, o professor precisa estabelecer redes coletivas de trabalho, de reflexão, de acumulação e de (re)construção de novos saberes e valores, de forma a progressivamente conquistar um exercício autônomo da profissão docente.

A formação e consolidação do processo de formação continuada, portanto, deve verificar-se através da reflexão crítica constante acerca da prática docente. Somente a partir do (re)pensar do próprio fazer, e dos fundamentos que o determinam, será possível a apreensão e o exercício de novos saberes.

OFICINAS DE PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

As OFICINAS DE AVALIAÇÃO pretendem constituir espaço de formação a favorecer a construção do saber de forma coletiva a partir das práticas e contribuições de cada professor, partilhadas, discutidas, analisadas e re-elaboradas por todos. Ainda, o saber produzido por cada um e por todos, socializado, possibilitará uma prática mais consistente, principalmente frente uma questão que tantas inquietações tem suscitado - a avaliação da aprendizagem.

Por meio das OFICINAS DE AVALIAÇÃO objetiva-se uma investigação profunda sobre a problemática da avaliação da aprendizagem escolar no contexto do Ciclo Básico de Alfabetização, favorecendo a discussão grupal e gerando um novo saber e um novo fazer fundamentados na experiência profissional dos educadores.

ESTRUTURAÇÃO DAS OFICINAS

Comprometidas com a reorganização da prática pedagógica no interior da escola, de forma a gerar condições para um trabalho mais reflexivo, coletivo e solidário, as OFICINAS DE AVALIAÇÃO estão estruturadas em três momentos distintos, mas articulados.

O momento dialógico está voltado para a apropriação de saber acumulado, a ser criticamente analisado pelos participantes na medida em que avançam na reflexão sobre a prática.

Alguns conteúdos do momento informativo são pré-determinados, considerando a necessidade de apropriação de conceitos fundamentais. Todavia, os demais conteúdos serão decididos conforme o processo de trabalho se vá desenvolvendo.

Os conteúdos propostos para aprofundamento teórico no momento dialógico são:

1. Conceito de avaliação da aprendizagem

- Analisar diferentes conceitos de avaliação da aprendizagem, posicionando-se criticamente frente aos estudos teóricos que alicerçam sua prática.
- Posicionar-se criticamente frente ao exercício da avaliação da aprendizagem, pela compreensão de seus fundamentos, pressupostos e finalidades práticas no contexto dos processos de ensino e aprendizagem.
- Discutir as orientações da Secretaria de Estado da

Educação do Paraná acerca da concepção e prática da avaliação da aprendizagem escolar.

2. Funções e modalidades da avaliação da aprendizagem escolar

- Reconhecer as diferentes funções e modalidades da avaliação da aprendizagem, compreendendo sua importância para o desenvolvimento da prática educativa.

3. Referenciação dos instrumentos de medida

- Diferenciar medida com referência a norma de medida com referência a critério.

- Identificar as vantagens e limitações da medida com referência a norma e da medida com referência a critério no diagnóstico das aprendizagens efetivadas e no reencaminhamento do processo pedagógico.

4. Validade e fidedignidade dos instrumentos de medida

- Analisar a importância da construção de instrumentos válidos e fidedignos para a medida do desempenho escolar, considerando a necessidade de utilizar os dados decorrentes na reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem.

5. Instrumentos de medida do desempenho escolar

- Diferenciar as vantagens e limitações decorrentes do uso de diferentes instrumentos de medida do desempenho escolar.

- Construir, aplicar, corrigir e analisar diferentes instrumentos de medida do desempenho escolar.

- Utilizar os dados resultantes da aplicação e análise de diferentes instrumentos de medida do desempenho escolar na otimização do processo pedagógico e na superação dos problemas de aprendizagem identificados.

O momento de ação centra-se na atividade dos participantes que desenvolverão práticas avaliativas fundamentadas nas discussões precedentes, viabilizando no interior da sala de aula as propostas produzidas coletivamente.

O momento de reflexão volta-se para a oportunização de discussões e aprendizagens em decorrência da experiência vivenciada nas práticas desenvolvidas. Objetivando favorecer a contínua aprendizagem pela reflexão teoria-prática, as experiências, resgatadas e re-elaboradas, deverão converter-se em novas aprendizagens.

ANEXO F

ESTUDO DE CASOS

Leia atentamente os casos relatados. Analisando-os, identifique as funções e finalidades das práticas avaliativas exercitadas, principalmente considerando os critérios utilizados.

1

Ah... para mim... a avaliação é... verificar o que o meu aluno sabe. A todo momento eu estou avaliando os meus alunos. Eu ensinei um conteúdo, então, quando passo nas carteiras, eu... eu já estou verificando o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu... Então, eu vou retomar o conteúdo e trabalhar novamente.

2

Uma professora passou alguns problemas de matemática no quadro de giz. Um deles foi:

> Mônica tinha 20 pirulitos. Ela distribuiu os pirulitos entre 4 amigas. Quantos pirulitos cada uma de suas amigas recebeu?

Um dos alunos resolveu o problema da seguinte maneira:

20	16	12	8	4
-4	-4	-4	-4	-4
16	12	08	4	0

R: Deu 5 pirulitos para cada amiga.

A professora considerou o problema certo e, aproveitando a situação, corrigiu o problema no quadro de giz, analisado os dois processos de resolução: divisão e subtrações sucessivas.

3

Em uma atividade de verificação composta por quatro problemas e vinte operações, uma professora propôs a seguinte situação.

> Rafael comprou 4 pacotes de balas com 34 balas em cada pacote. Quantas balas ele comprou ao todo?

Um aluno apresentou a resolução:

34
x4
126

unesp

R: Rafael comprou 126 balas.

Após sinalizar, com dois pequenos traços o numeral 2, o problema foi considerado errado.

4

A professora, atendendo individualmente uma aluna, a ela direciona o seguinte monólogo:

> - Mas como você é mole... parece uma tartaruga... Não dá para fazer um pouco mais depressa...
>
> - Nossa, você copiou tudo no lugar errado e nem pulou linha... Me dá a borracha, anda menina, depressa com isso...
>
> ...
>
> - Molenga desse jeito não tem como passar ... não dá não...

5

As crianças, após terem discutido acerca do tema escola e pessoas que nela trabalham passaram a produzir um texto.

Orientando os alunos individualmente quanto às questões ortográficas e estruturais do texto, a professora deve-se junto a um aluno e disse-lhe sem sequer ler sua produção:

> - Apaga tudo. Eu já ensinei que precisa pular linha para separar o título do texto, não é... Por que você não pulou a linha? Pode apagar tudo e fazer de novo...

6

Em uma seqüência de atividades em sala de aula, a professora apresentou o seguinte problema.

> Em uma caixa há 32 laranjas. Quantas laranjas haverá em 5 caixas iguais?

Uma das alunas resolveu o problema da seguinte forma:

32	64	96	128
+32	+32	+32	+32
64	96	128	160

> R: 160 laranjas.

A professora, verificando o que a aluna havia feito, mandou apagar porque o problema era de multiplicação.

7

Após trabalhar com os alunos a reestruturação de um texto, a professora pediu-lhes para pegarem o caderno de sala. Então comentou:

> - Quando eu li as redações que vocês fizeram, algumas palavras escritas de forma errada apareceram muitas e muitas vezes. Eu vou listá-las no quadro e quero que vocês copiem com muita atenção.

A professora escreveu no quadro de giz:

> 1. Copie: (e listou as palavras)
>
> praça
>
> pracinha

Depois disse:

- Vamos ler as palavras escritas?

Os alunos leram, e após a leitura a professora questionou:

- Por que praça tem cedilha e pracinha não tem cedilha?

As crianças explicaram que CE e CI não precisam de cedilha, mas que ÇA, ÇO e ÇU precisam. A professora escreveu as sílabas no quadro e todos os alunos fizeram a leitura, propondo palavras que contivessem as sílabas em sua composição. Depois, ela prossegui com a listagem.

embora

volta

voltou

- Prestem atenção ao som de volllta, vollltou. O som é de L, não de U, portanto, cuidado ao escrever. Quem poderia vir escrever uma frase com a palavra volta?

Uma das crianças dirigiu-se ao quadro, onde escreveu:

Eu e meus pais fomos dar uma volta ontem no Catuaí.

A listagem continuou:

passou

- E se eu colocar apenas um S, como é que nós teremos que ler?

As crianças leram em uníssono:

- Pazou.

- Isso, fica com som de Z, por isso precisamos colocar SS.

Lista então, uma série de palavras com S/SS intermediário e recupera com as

crianças estudo anterior quando elaboraram a regra acerca da utilização do S nas palavras.

Depois, prosseguiu com a listagem, sempre questionando sobre a grafia das palavras e chamando a atenção das crianças para as dificuldades ortográficas presentes na escrita de cada uma delas.

Na seqüência, a professora destacou três palavras da listagem proposta e solicitou que os alunos escrevessem frases utilizando-as.

Durante a produção das frases, a professora atendeu individualmente os alunos, principalmente aqueles com maior dificuldade.

ANEXO G

PROJETO DE AVALIAÇÃO

A avaliação desempenha um papel basilar na consecução do processo de ensino e aprendizagem. Fundamentados nesta certeza, os profissionais da educação – professores e equipe técnico-administrativa – que atuam nas séries iniciais do Primeiro Ciclo, do Colégio Estadual José de Anchieta, de maneira coletiva e participativa, voltando-se para os princípios enunciados no Projeto Político Pedagógico e para os fundamentos estabelecidos pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, analisaram a realidade pedagógica e avaliativa inerente à sua prática procurando delinear, no horizonte do possível, um novo compromisso com a formação do educando na realização da meta democrática de assegurar ensino de qualidade para todos.

PRESSUPOSTOS

A avaliação da aprendizagem escolar deve ser compreendida e exercitada enquanto um instrumento de promoção do educando e de

aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, por favorecer a reflexão sobre as veredas percorridas pelo educando na apropriação do saber e por possibilitar a orientação da prática pedagógica em direção à consecução dos objetivos propostos.

Clarificando a lógica que direciona o pensamento infantil e os aspectos articuladores de sua cognição manifestos pelas respostas enunciadas, a avaliação da aprendizagem deve subsidiar e orientar a ação/intervenção pedagógica na proposição das condições necessárias para a superação das dificuldades identificadas no decorrer do processo de apropriação do saber .

> A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (Luckesi, 1995, p. 81).

Longe de caracterizar-se como uma atividade pontual, estanque de todo o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve constituir procedimento duradouro, a garantir uma permanente análise dos processos cognitivos elaborados pelo aluno na resolução dos problemas que lhe são apresentados, na consecução das tarefas que lhe são propostas, de forma a possibilitar intervenções oportunas no (re)encaminhamento da prática educativa pela proposição dos conteúdos essenciais e pelo desenvolvimento das ações necessárias à promoção dos avanços fundamentais à apropriação do saber.

"Avaliar é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação" (Hoffmann, 1993a, p. 17), pois, deve possibilitar a percepção das aprendizagens

efetivadas, do desenvolvimento consolidado e, igualmente, orientar para as mediações que tornem possível o domínio daqueles aspectos ainda não apreendidos.

Assim, a ação docente no interior da sala de aula deve abandonar a preocupação em classificar as respostas manifestas pelos alunos em certas ou erradas, centrando sua inquietação na compreensão da lógica que direciona o pensamento infantil e nos aspectos articuladores de sua aprendizagem.

Tomando como referência a criança concreta e o processo vivido coletivamente em sala de aula, a prática educativa deve ser constante e progressivamente redimensionada, visando intervir nos espaços potenciais de aprendizagem e desenvolvimento que se enunciam.

Entretanto, a modificação do processo avaliativo não pode efetivar-se isoladamente, pois pressupõe e exige a formulação de um novo contexto didático-pedagógico, exige a observância da linha teórica a subsidiar a proposta contida no Currículo Básico e no Projeto Político Pedagógico e a orientar a ação educativa desenvolvida no interior da escola, pretendendo garantir unicidade e articulação entre as muitas ações medradas por cada um dos partícipes do processo educativo.

A superação das formas de avaliação tradicionalmente utilizadas suscita a necessidade de (re)delinear e (re)definir – tendo por fundamento os princípios enunciados pelo Currículo Básico e pelo Projeto Político Pedagógico – concepções que marcaram e delimitaram a prática pedagógica ao longo do tempo.

1 DIRETRIZES ORIENTADORAS

1.1 MISSÃO DA ESCOLA

Cumpre à escola, e ao professor através de sua atuação pedagógica:

1. Informar e formar o cidadão, pela proposição dos conhecimentos essenciais e formação das habilidades necessárias à plena fruição e exercício da cidadania, de maneira que desvelando e compreendendo a realidade, nela intervenham, transformando as condições de existência.

2. Formar homens dotados de valores éticos e morais, que respeitando seus pares, atuem solidariamente na edificação de uma vida digna, pela defesa de seus direitos e interesses, bem como, pelo cumprimento de seus deveres.

3. Formar homens capazes de ler, de interpretar, de raciocinar logicamente, de aprender dialeticamente, de comunicar-se e expressar-se com clareza e, principalmente, de aplicar tais conhecimentos em sua vida.

1.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS

Para que a prática avaliativa configure-se como um instrumento comprometido com a delimitação dos limites e possibilidades estabelecidos pelo processo vivenciado pelo educando na construção do conhecimento, é necessário compreender e perfilhar que:

1. O aluno é um sujeito historicamente situado, que constrói e reconstrói o próprio conhecimento em interação com a vida social da qual é parte, aprendendo a cada nova situação experienciada, capacitando-se continua e

progressivamente para futuras aprendizagens.

2. Ensinar é promover a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado, que a criança apresenta no início do processo de escolarização, para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização, pela promoção de múltiplas situações de interação.

Ensinar, portanto, é propiciar a troca de idéias, o confronto de saberes, o cotejar de hipóteses, na modificação e aprimoramento progressivo dos processos de cognição, na elaboração e reelaboração contínua do saber sistematizado.

3. Aprender é construir o conhecimento sobre o mundo – a objetividade – e a si mesmo enquanto sujeito histórico – a subjetividade.

Aprender é um processo ativo e interativo, por meio do qual o educando pode construir, modificar, desenvolver e diversificar seus esquemas de conhecimento a partir do significado que atribui ao sistema de relações e ao conjunto de regulações que orientam o organização de seu contexto de existência.

4. Os conteúdos de ensino constituem conhecimentos elaborados e sistematizados pelo homem no decorrer da história, relevantes para a solução de problemas propostos pelo cotidiano social, cultural e econômico.

Conjunto de saberes a serem construídos e reconstruídos contínua e progressivamente pela apropriação dos instrumentos e signos mediadores na formação da consciência e das formas mais complexas de pensamento e, portanto, determinantes na ruptura com o senso comum, fundamentais ao desvelamento e compreensão da realidade e, ainda, essenciais à constituição de homens mais conscientes das próprias condições de existência.

5. A prática pedagógica constituí ação mediadora, que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

transpondo a fragmentação imposta pelas disciplinas, que superando o exercício de práticas ritualistas e mecanicistas, favorece ao aluno agir, interagir e participar de múltiplas situações de aprendizagem, na solução de problemas, na realização de tarefas significativas e relevantes, no confronto de possibilidades e certezas.

Assim, a prática pedagógica deve favorecer a ação e a interação do educando, enquanto procedimentos privilegiados na conquista de níveis de atividade mental ainda não dominados sem auxílio.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES

A consecução da avaliação da aprendizagem, tendo por referencial suas funções diagnóstica e formativa, deve:

1. Enfatizar o processo em detrimento do produto.

2. Identificar e realçar os caminhos percorridos pelo aluno na concretização da aprendizagem.

3. Revelar a lógica que direciona o pensamento do educando na construção do conhecimento.

4. Convergir para a delimitação dos aspectos articuladores da aprendizagem.

5. Valorizar as experiências anteriores vivenciadas pelo educando, ressaltando a dimensão histórico-social do saber sistematizado.

unesp

6. Assegurar a percepção, pelo educando, da relevância e funcionalidade – significação – dos conteúdos propostos, ao delimitar a compreensão efetiva da informação e o pleno domínio de sua função social.

7. Garantir a progressão contínua do educando no domínio das informações, quer quanto à sua amplitude, quer quanto ao seu grau de complexidade.

2.2 OBJETIVOS

A avaliação da aprendizagem escolar deverá objetivar, prioritariamente:

1. Ser empreendida enquanto mecanismo diagnóstico a possibilitar a análise do grau de domínio das noções ensinadas, das habilidades desenvolvidas, das atitudes formadas e, ainda, a constatação das dificuldades e problemas enunciados.

2. Constituir procedimento a indicar alternativas de ação que visem facilitar a construção do saber e a superação dos problemas de aprendizagem, pela constante (re)elaboração e transformação do saber na consecução de atividades diversificadas.

3. Caracterizar-se enquanto procedimento de "...interpretação continuada do trabalho escolar, tornando os erros dos alunos fontes inesgotáveis de informações para o planejamento cotidiano e para a intervenção pedagógica" (Londrina, 1995, p. 7).

4. Incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem, valendo-se de técnicas e instrumentos diversificados e centrando-se em aspectos qualitativos da aprendizagem – pela prevalência da

atividade crítica, de síntese e elaboração pessoal.

2.3 Etapas Fundamentais

A avaliação da aprendizagem processar-se-á obedecendo, sempre, as seguintes etapas:

1. Coleta e registro de dados referentes aos progressos e dificuldades de aprendizagens manifestos pelos alunos na consecução de atividades diversas;

2 Análise e interpretação dos dados tendo por referência a correlação objetivos estabelecidos – desempenhos alcançados;

3. Identificação dos principais problemas de aprendizagem enunciados – individual e coletivamente – e delimitação dos fatores determinantes das dificuldades de aprendizagem.

4. Adequação das atividades de ensino em consonância com os problemas e dificuldades a serem superados (Allal, 1986, p. 178).

2.4 Coleta de Dados

A coleta de dados processar-se-á, fundamentalmente,

1. Tendo por pressuposto delinear a correlação objetivos estabelecidos e desempenhos alcançados.

A preocupação central do processo de coleta de dados, incidirá, então, sobre os resultados manifestos pelo aluno no desenvolvimento de tarefas relativas aos objetivos estabelecidos.

A coleta de dados efetivar-se-á pelo desenvolvimento de procedimentos de verificação da aprendizagem – provas, testes, argüições orais – e grelhas de observação que possibilitam delinear um perfil dos resultados em decorrência de parâmetros de apreciação e orientam, assim, a organização e desenvolvimento de atividades para retomada dos conhecimentos ainda não dominados.

2. Tendo por pressuposto subsidiar a COMRPEENSÃO dos processos cognitivos desencadeados pelo educando na resolução da tarefa proposta.

A preocupação central do processo de coleta de dados, incidirá, então, sobre a lógica que direciona o processo de construção e reconstrução do conhecimento pelo educando, pela análise e compreensão dos erros manifestos.

A coleta de dados efetivar-se-á pelo desenvolvimento de procedimentos de observações contínuas, integradas às atividades de ensino e aprendizagem, pretendendo assegurar o diagnóstico dos problemas vivenciados na apropriação do saber e dos fatores que o determinam,possibilitando, assim, a orientação das ações e intervenções individualizadas necessárias à consecução do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

2.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos de avaliação, para que estejam vinculados ao compromisso pedagógico com a aprendizagem do aluno, devem contemplar a congruência entre as metas estabelecidas e os desempenhos evidenciados no decorrer do trabalho educativo, devem, ainda, destinar-se ao acompanhamento das conquistas efetivadas e das dificuldades apresentadas ao longo do processo de

elaboração e reelaboração do saber, pretendendo garantir o constante (re)encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

As técnicas e instrumentos a serem utilizados no desenvolvimento da prática avaliativa constituir-se-ão de

1. OBSERVAÇÃO

   a) Fichas de Desempenhos, a serem utilizadas cotidianamente, considerando as aprendizagens efetivadas e as dificuldades vivenciadas no processo de apropriação do saber.

   b) Fichas de Acompanhamento, a ser preenchido com base nos dados coletados cotidianamente e consignados nas Fichas de Desempenhos e, ainda, com base em procedimentos de verificação da aprendizagem desencadeados no decorrer do bimestre.

   c) Parecer Parcial, a ser complementado com base nos dados coletados cotidianamente e consignados nas Fichas de Desempenhos e nas Fichas de Acompanhamento e, ainda, se for desejável e/ou necessário, com base em procedimentos de verificação da aprendizagem desencadeados no encerramento do ano letivo.

2. PROVAS E TESTES

   a) Inquirições Orais ⇨ questionamentos orais acerca de experiências desenvolvidas, conteúdos propostos, tarefas desenvolvidas, que contemplam os objetivos estabelecidos para um período de trabalho.

b) Atividades Escritas ⇨ compostas por questões diversificadas que contemplem os objetivos estabelecidos para um período de trabalho pedagógico.

c) Entrevistas ⇨ questionamentos orais, realizados numa abordagem clínica, preocupados com a elucidação dos caminhos percorridos pelo educando na construção do conhecimento, e, portanto, centrados no desvelamento do processo cognitivo por ele empreendido na consecução de uma tarefa.

3. AUTO-AVALIAÇÃO

ANEXO H

NADIA

(...)

Poder contar com alguém
Com o seu grande valor
Nos fez trabalhar melhor
Com mais carinho e amor.

Você nos trouxe coragem
Nos mostrou força e vigor
Seu trabalho responsável
Tem um imenso valor.

Uma pequena tão grande
Com ação de gigante
Seja sempre assim tão firme
Tão serena e confiante.

Falando em avaliação
Ficou fácil avaliar
E também ver o progresso
Na hora de planejar.

O resultado constante
Que vem sendo registrado

Mostra o nosso progresso
E no que temos fracassado.

Ele nos trouxe clareza
Para nos auto avaliar
Rever nossas fraquezas
E poder replanejar.

Muito grata minha amiga
Por tudo realizado
Que seu trabalho no céu
Seja por Deus compensado.

Selma da Conceição
13 de outubro de 1999

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Nadia Aparecida de Souza