



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL CALIL RUY

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
POSSIBILIDADES ENUNCIADAS NA ATUAÇÃO DOCENTE**

Londrina
2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2006

RAQUEL CALIL RUY

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
POSSIBILIDADES ENUNCIADAS NA ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza.

Londrina
2006

RAQUEL CALIL RUY

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
POSSIBILIDADES ENUNCIADAS NA ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza

Prof. Dr. Heraldo Marelim Vianna
Fundação Carlos Chagas

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo
Centro Marista de Estudos e Pesquisas

Londrina, 24 de abril de 2006.

*Ao meu marido Maurici, companheiro que
sempre me encorajou a continuar,
doando-me seu tempo e dedicação.
Aos meus filhos Pedro Henrique e Gabriel,
razão e motivo de meus sonhos e lutas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo cuidado, zelo, orientação, em todos os momentos da minha vida e, principalmente, pela certeza de que sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais (*in memoriam*) que me ensinaram o significado de constituir uma vida de fé, amor, trabalho e esperança.

Às professoras Marize Mazzolli Rufino e Nadia Aparecida de Souza, mulheres que o Senhor colocou em diferentes etapas da minha vida para serem referências e modelos de mãe, filha, esposa, amiga e profissional.

Ao CEMEP (Centro Marista de Estudos e Projetos) e ao Colégio Marista de Londrina, pelo acolhimento, estímulo, compreensão e confiança, nas pessoas dos Irmãos, dos Diretores, dos Assessores, dos Professores, dos Assistentes, das Secretárias dos núcleos psicopedagógicos, dos funcionários que sempre me motivaram e me apoiaram com amizade e dedicação.

Profundo e sincero respeito aos Professores (A, B, C, D, E e F - vocês sabem quem são!!!) que entendendo as intenções do estudo, me permitiram “invadir” o cotidiano de suas salas de aula e se deixaram desnudar.

Aos meus irmãos, amigos e familiares que me impulsionaram a acreditar que a jornada, embora difícil, era possível.

*Para bem educar as crianças é
preciso, antes de tudo, amá-las, e
amá-las todas igualmente.*

Marcelino Champagnat

RUY, Raquel Calil. **Avaliação Formativa no ensino Fundamental II:** possibilidades enunciadas na atuação docente. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RESUMO

A avaliação formativa pressupõe que os professores utilizem as informações coletadas por meio das atividades implementadas para a regulação das aprendizagens em curso, pretendendo assegurar o atingimento dos domínios visados. Por isso, traz em sua essência a aprendizagem e a re-significação do valor pedagógico do erro. Assim, o objetivo deste estudo foi compreender como vem sendo desenvolvida a avaliação formativa em um currículo voltado à formação integral dos alunos que cursam o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), identificando, descrevendo e analisando práticas que auxiliem o professor a ensinar e o aluno a aprender. Para o desenvolvimento desta pesquisa elegeu-se a ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO, visto o foco de estudo incidir sobre o processo avaliativo, no modo como ocorre e na leitura e interpretação que os sujeitos envolvidos dão a ele. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, em um bairro próximo à região central de Londrina, no Estado do Paraná, que trabalha com os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio. Participaram da pesquisa cinco professores que atuam nas áreas de Ciências, Geografia e História, do Ensino Fundamental II. Para a realização desta pesquisa foram privilegiados variados procedimentos investigativos: observação, questionário, entrevista semi-estruturada, além do estudo aprofundado do referencial teórico e documental. As informações obtidas foram agrupadas por unidades de significação, em decorrência, mesmo, da frequência com que se manifestaram no discurso e nas práticas, e orientaram o delineamento das categorias de análise. A apreciação cuidadosa dos dados revelou que os professores vêm implementando práticas avaliativas formativas, pois comprometidos com a progressão do aluno no sentido do domínio das aprendizagens em curso utilizaram-se das mais variadas estratégias metodológicas - variabilidade didática - para assegurarem que os erros e dificuldades identificados nas atividades avaliativas fossem objetos de investigação para posteriores regulações do processo ensino/aprendizagem em outros contextos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Erro construtivo. Formação docente.

RUY, Raquel Calil. **Formative Evaluation in the Primary Education II: possibilities enunciated in the academic performance.** 2006. 140p. Dissertation (Master degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ABSTRACT

The formative evaluation presupposes that teachers use the information collected through the activities implemented for the regulation of the learning in course, intending to assure the achieving of the aimed mastery. Therefore, it brings in its essence the learning and the re-significance of the pedagogic value of the mistake. So, the objective of this study was to understand how the formative evaluation has been developed in a curriculum intended to the integral formation of Primary Education II (5th to 8th grades) students, identifying, describing and analyzing practices that aid teachers to teach and students to learn. For the development of this research the QUALITATIVE APPROACH was chosen, in the mode of ETHNOGRAPHIC CASE STUDY since the focus of the study happens on the evaluative process, the way it happens and in the reading and interpretation that the involved subjects give to it. The research was accomplished at a private school, in a neighborhood close to the central area of Londrina, in the State of Paraná, that works with the following segments: Children's Education, Primary Education I (1st to 4th grades), Primary Education II (5th to 8th series) and Secondary Education. Five teachers that teach Primary Education II and act in the areas of Sciences, Geography and History participated of the research. For the accomplishment of this research, varied investigative procedures were privileged: observation, questionnaire and semi-structured interview, besides the deepened study of both theoretical and documental references. The obtained information were gathered by units of significance, in consequence, even, of the frequency they showed in the speech and in the practices and guided the outline of the analysis of the categories. The careful appreciation of the data revealed that the teachers are implementing evaluative formative practices, because being committed with the student's progression in the sense of the mastery of the learning in course, they use the most varied methodological strategies - didactic variability - for them to assure that the mistakes and difficulties identified in the evaluative activities, were investigation objects to subsequent regulations of the process teaching/learning in other contexts.

Keywords: Evaluation of the learning. Constructive mistake. Academic formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 O CENÁRIO	27
2.1.1 Os Maristas no Brasil	30
2.1.2 Os Maristas no Paraná.....	31
2.2 OS ATORES.....	37
2.3 AS FONTES DE INFORMAÇÃO	38
2.4 AS TÉCNICAS	39
2.4.1 A Observação.....	39
2.4.2 O Questionário	43
2.4.3 A Entrevista	44
2.4.4 A Análise de Documentos	47
2.5 A ANÁLISE DOS DADOS	48
3 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	50
4 O ERRO NA AVALIAÇÃO FORMATIVA	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	135
APÊNDICE A.....	136
APÊNDICE B.....	137
APÊNDICE C	139

1 INTRODUÇÃO

[...] 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 textura 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.

SOUZA, 2002, p. 40

A rapidez com que se dá a produção de novos conhecimentos em uma sociedade globalizada acarreta importantes conseqüências sociais, econômicas e culturais. Entretanto, “[...] 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” (SOUZA, 2002, p. 33).

Tais incertezas e instantâneas modificações balizam o pensar e o fazer do homem ao longo da vida, assim “[...] essa verdadeira metamorfose atinge em cheio a escola que precisa, com urgência, atualizar seu projeto pedagógico a fim de cumprir a finalidade de educar seus alunos para o exercício pleno da cidadania, bem como para a atuação no mercado de trabalho” (OLIVEIRA; TESCAROLO [2002?]), que está exigindo novas competências, em muito diferentes daquelas anteriormente reclamadas para a inserção no campo laboral.

No tracejar de seu percurso, a escola necessita “[...] reformular o seu

currículo, constituído pelo conjunto pedagogicamente selecionado e articulado das formas culturais e dos saberes historicamente construídos pela humanidade e a serem reconstruídos pelos alunos” (OLIVEIRA; TESCAROLO [2002?]). Nos tempos atuais, o que é relevante para o educando não é simplesmente: registrar, memorizar ou processar informações, mas é também e, principalmente, reestruturar um sistema de compreensão da realidade com intenção de transformá-la.

O fundamental do processo escolar, hoje, é criar condições para formar pessoas que sejam capazes de questionar a validade do que se aprende na escola. Que sejam capazes de questionar sua realidade associando seus saberes escolares e seus saberes de mundo, pois é nesse confronto de idéias que o cidadão crítico, reflexivo e autônomo vai sendo construído. “[...] libertar-se da condição de aluno ‘aplicador’ para tornar-se uma criança e, mais tarde, um adulto ‘investigador’ é condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia” (MEIRIEU, 1998, p.115).

Assim, apenas uma educação que promova a participação, o diálogo, a cooperação, a criatividade durante todo o percurso de ensino, de aprendizagem e de avaliação, contribuirá para que o educando construa sua cidadania, ou seja, uma educação que colabore e favoreça a edificação da autoconfiança nas relações, tanto com seus pares, como com seus professores, equipe pedagógica e toda a comunidade escolar. Que contribua para que o aprendiz desenvolva uma visão plural de mundo, indo em busca, não somente de acúmulo de conhecimentos, mas da conquista das variadas competências – imprescindíveis para a compreensão da realidade e para o exercício autônomo da cidadania –, tais como: comunicar-se efetivamente com os outros e assumir responsabilidades, estar com o

outro, sensibilizando-se com as diferenças, mobilizar-se e gerar conhecimentos que promovam solidariedade, interferindo socialmente.

A partir das considerações tecidas, pode-se inferir sobre a necessidade de modificações significativas na organização da sala de aula, na forma de olhar o aluno, na articulação entre ensino e aprendizagem e na superação dos pressupostos da avaliação centrada apenas nos resultados e ligada às concepções de verticalidade e “meritocracia” do processo ensino/aprendizagem.

Pesquisadores em educação (HADJI, 2001a; PERRENOUD, 1999; BECKER, 1995; ESTEBAN, 1999; ZABALA, 1998; LIBÂNEO, 1983; RABELO, 1995) vêm, ao longo dos tempos, criticando a avaliação empreendida somente como instrumento de controle, punição e classificação, e defendendo a idéia de que seu conseqüimento deve ser orientado para a coleta de dados que subsidiem e orientem as atividades de ensino a serem implementadas pelo professor, e atividades de aprendizagem a serem perseguidas pelos alunos.

A avaliação deve assumir, então, diversas funções em decorrência de suas finalidades, dos elementos envolvidos em sua consecução ou da análise de seus resultados. Então, quer se processe de maneira individual ou coletiva, pelo professor ou pelo aluno, para auxiliar ou para classificar, a avaliação se apresenta, geralmente, como um conjunto de situações que se complementam para a obtenção de informações que pretendem contribuir para “ajustar o gesto e, se preciso for, ‘corrigir o alvo’, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados” (PERRENOUD, 1999, p. 14-15).

A avaliação da aprendizagem deve ser uma preocupação constante

de toda a comunidade escolar. Desde os profissionais que atuam na educação infantil até aqueles que trabalham com o ensino superior, desde os envolvidos com as atividades didático-pedagógicas até aqueles que desempenham funções técnico-administrativas.

Modificar, portanto, o currículo e, conseqüentemente, o processo avaliativo de caráter classificatório, sentensivo e excludente, marcado pela aprovação x reprovação, e desprovido da reflexão devida ao final de cada série, em um processo que tenha como “[...] objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competência dos alunos” (HADJI, 2001a, p. 15), é um dos grandes desafios da escola fundamental no Brasil.

Deste modo, uma das primeiras condições que se estabelece para que a avaliação seja entendida como elemento constitutivo do processo ensino/aprendizagem é a percepção de que não há mudança que seja simples e que decorra apenas de ações superficiais, como: suprimir provas, trocar notas numéricas por letras, cores ou símbolos.

Todas as modificações exigem muita reflexão, demandam uma alta dose de suporte teórico e uma ampla possibilidade de articulação entre teoria e prática. Ainda, para que possam realmente acontecer, não podem sobrevir por “decreto”, desconsiderando as formas de organização do trabalho escolar, ignorando o desejo e o compromisso do grupo de professores que atuam junto aos alunos e relevando as expectativas dos educandos e de seus familiares.

Promover transformações no trabalho docente, principalmente quando estas recaem sobre conhecimentos e práticas profundamente arraigadas, exige o comprometimento de todos os envolvidos no ensino, na aprendizagem e na

avaliação. Assim, o reconhecimento de que não é singelo romper com certezas que parecem óbvias, para acreditar em conceitos aparentemente insólitos, faz com que se polarizem os olhares, segmentando a compreensão quanto ao que seja: objetividade x subjetividade; dados confiáveis x dados incertos; erro x momento de aprendizagem; neutralidade x parcialidade; classificar x diagnosticar; avaliação pontual x avaliação contínua.

O cenário vivenciado leva os professores a perguntarem: o que é melhor: permanecer com práticas avaliativas tradicionalmente conhecidas ou lançar-se em procedimentos diferenciados, correndo o risco do novo e do desafio? Decisões como estas promovem certo desconforto, incerteza e instabilidade, causando um grande conflito entre a necessidade de mudança e o medo de mudar. Sem o domínio teórico suficiente e sem a segurança necessária para articularem a teoria à prática, os professores têm buscado nos estudos um auxílio para alcançarem tais objetivos sem colocarem em risco todo o processo.

É nesse contexto de mudanças, em que múltiplos elementos ganham espaço de discussão, que os alunos estão inseridos e, muitas vezes, se vêem “perdidos”, pois estas situações incidem de maneira direta ou indireta sobre suas vidas e, principalmente, sobre suas “formas” de aprender e de demonstrar os conhecimentos apropriados.

Os professores, igualmente, em diversas ocasiões parecem não dispor de um norte a determinar ações e encaminhamentos que se façam necessários, face às proposições mais atuais de que a avaliação deve contribuir para a formação; dessa maneira a avaliação escolar, só deve fazer sentido se tiver o objetivo de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem.

Todavia, os educadores revelam, em diferentes momentos e em variadas circunstâncias que, para eles, faz-se muito presente o entendimento da avaliação como um ritual, como um momento de testar as aprendizagens apenas para atribuir uma nota ou um conceito – enfim, um escore que traduza o saber evidenciado pelo aluno –, bem como, implementar mecanismos de controle de conduta, sem aterem-se ao não apropriado visando intervenções pedagógicas pertinentes e oportunas, até porque:

[...] 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 (SOUZA, 2002, p. 34).

Assim sendo, a avaliação encerra uma função relevante: colocar-se a serviço das aprendizagens o máximo possível (HADJI, 2001a, p. 15), o que, face ao atual cenário, suscita algumas questões:

- a. Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem manifestas no discurso e nas ações dos professores?
- b. Quais práticas avaliativas implementadas pelos professores têm – de fato – contribuído para a melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem?
- c. Que usos decorrem dos dados coletados nas práticas avaliativas, quando empreendidas com finalidade diagnóstico-formativa?

Elucidar tais questões exigiu, enquanto objetivo maior:

compreender como vem sendo desenvolvida a avaliação formativa em um currículo voltado à formação integral dos alunos que cursam o Ensino

Fundamental II (5ª a 8ª série), identificando, descrevendo e analisando práticas que auxiliam o professor a ensinar e o aluno a aprender.

Para atingir tal objetivo tornou-se necessário vivenciar o cotidiano dessa Instituição de Ensino, para:

- a. Observar no espaço da sala de aula as interações entre os sujeitos que ali se encontram, identificando e descrevendo as concepções avaliativas manifestas.
- b. Identificar e descrever as práticas avaliativas ocorridas em sala de aula que apresentassem finalidade formativa, por favorecerem a compreensão dos caminhos empreendidos pelo educando na apropriação do saber.
- c. Analisar as regulações promovidas pelos docentes em decorrência dos indicadores de não aprendizagem evidenciados pelos dados coletados nas práticas avaliativas.

O objetivo proposto e as ações a serem implementadas evidenciam a importância de vivenciar, por um tempo relevante, a ação docente, pois foi na prática do dia-a-dia que estavam contidas, de maneira explícita ou implícita, as diferentes concepções e formas de consecução da avaliação da aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa elegeu-se, portanto, a ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO, visto o foco de estudo incidir sobre o processo avaliativo, no modo como ocorre e na leitura e interpretação que os sujeitos envolvidos dão a ele.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, em um bairro próximo à região central de Londrina, no Estado do Paraná, que

trabalha com os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio, apresentando uma proposta pedagógica diferenciada orientada para a formação integral do aluno pela harmonização entre fé, cultura e vida, uma vez que considera o homem como um ser livre, autor do seu desenvolvimento e da sua história.

Participaram da pesquisa seis professores que atuam nas áreas de Ciências, Geografia e História, do Ensino Fundamental II. A seleção destes decorreu do envolvimento que sempre apresentaram com as questões do cotidiano escolar, bem como da disponibilidade em oferecerem um espaço para que as observações se efetivassem e um tempo para refletirem e responderem às questões da entrevista.

Para a realização desta pesquisa foram privilegiados variados procedimentos investigativos: observação, questionário, entrevista semi-estruturada, além do estudo aprofundado do referencial teórico e documental.

As informações obtidas foram agrupadas por unidades de significação – em decorrência, mesmo, da freqüência com que se manifestaram no discurso e nas práticas – e orientaram o delineamento das categorias de análise.

O trabalho exigiu, primeiramente, entender o percurso metodológico a ser usado; por isso, no **CAPÍTULO DOIS** a metodologia é apresentada, o cenário é descrito, os atores são situados, as diferentes fontes de informação consultadas são demonstradas, bem como as categorias estabelecidas para orientar a apreciação dos dados são delineadas.

O **TERCEIRO CAPÍTULO** voltou-se para o desenvolvimento de um estudo do referencial teórico concernente à inter-relação e/ou interdependência

existente entre as ações avaliativas levadas a termo pelo professor e as práticas pedagógicas diversas que povoam o dia-a-dia da sala de aula. Compreender a ação do professor no cotidiano escolar – principalmente no que tange ao conceito de avaliação da aprendizagem – demandou elucidar os fundamentos que dão sustentação ao seu saber e ao seu fazer.

No **QUARTO CAPÍTULO**, informações inventariadas e dados coletados foram submetidos a metucioso estudo, em consonância com a preocupação em delinear concepções e práticas relativas à abordagem do erro e ao fazer avaliativo. Assim, foram analisadas e confrontadas as respostas manifestadas e as situações observadas, visando evidenciar, nas palavras e ações, significados e impressões decorrentes – quando não inerentes – ao fazer avaliativo no concernente ao erro na abordagem formativa.

Finalmente, foram tecidas algumas **CONSIDERAÇÕES** pretendendo, não encerrar ou fechar um processo que na verdade apenas se inicia, mas a fornecer indicadores que contribuam para a ampliação de uma compreensão mais clara e de um exercício mais consciente de uma avaliação compreendida como orientadora e determinante da ação educativa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Um Colégio Marista é um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização. Como Instituição Escolar, leva os educandos à “aprenderem a aprender, a fazer, a conviver e, principalmente, a ser”.

Como Escola Católica, é uma comunidade em que fé, esperança e amor são vividos e comunicados, e na qual os educandos, progressivamente, são iniciados no permanente desafio de harmonizar fé, cultura e vida.

Como Escola Católica de tradição marista, adota a abordagem educativa de Marcelino Champagnat para a educação de crianças e dos jovens, do jeito de Maria.

MARISTA, 2003, p. 18

Esta pesquisa buscou compreender os caminhos pelos quais a avaliação da aprendizagem vem sendo desenvolvida, em uma perspectiva de “intenção formativa” (HADJI, 2001a) e de formação integral dos educandos, desvelando suas implicações de acordo com as concepções de avaliação dos sujeitos envolvidos nas várias situações de ensino/aprendizagem, portanto, com o enfoque de investigar as práticas de avaliação da aprendizagem que auxiliem o professor a ensinar e o aluno a aprender.

A realização desta pesquisa ocorreu em um contexto escolar específico, desenvolvendo a interpretação e a análise mais consistentes e profundas das práticas executadas, retratando “o estudo do fenômeno em seu caráter natural” (ANDRÉ, 1995, p. 17), observando o todo e as partes deste universo, por meio de fontes de informações diversificadas, tentando compreender e relacionar estas “pela

síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000, p. 45).

Por entender ser esta realidade construída por delineações individuais, coletivas e processuais é que se optou pela **Abordagem Qualitativa**, na modalidade **Estudo de Caso Etnográfico**.

Ao final do século XIX, houve uma preocupação das ciências sociais com o método de investigação usado nas ciências físicas e se estes realmente atendiam às necessidades dos fenômenos sociais. Com isso, “durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em variáveis básicas, cujo estudo analítico e, se possível, quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Bogdan e Biklen (1994), e Lüdke e André (1986) apontam cinco características fundamentais à pesquisa qualitativa, sendo:

a. A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental: o estudo é desenvolvido onde o fenômeno ocorre naturalmente, sem que o pesquisador o manipule. Exige contato direto, constante e prolongado do pesquisador para captar as muitas influências que atuam sobre o que se quer investigar, pois as particularidades de um determinado objeto são essenciais para que se possa entendê-lo.

b. Os dados coletados são predominantemente descritivos e, portanto, pretendem assegurar a riqueza dos detalhes e a integridade das informações. Nenhum dado é considerado irrelevante. As entrevistas, os depoimentos, as fotografias, os

desenhos, os extratos de vários tipos de documentos e as citações são utilizados para dar suporte a uma afirmação ou para esclarecer um ponto de vista.

c. A preocupação com o processo, as pessoas e suas interações é maior que com o produto, enquanto resultado isolado.

d. Os significados que as pessoas atribuem às coisas e à vida são focos de atenção, de forma que é importante a interação entre pesquisador e participantes em uma perspectiva de diálogo e de respeito. Um cuidado especial é confrontar as percepções do pesquisador com o ponto de vista dos participantes, submetendo os registros aos autores e discutindo-os abertamente.

e. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Sendo assim, não se busca comprovar hipóteses previamente definidas, mas formá-las a partir do confronto com os dados.

Somente na década de 60, a pesquisa qualitativa ganha destaque exercendo forte influência nas pesquisas em educação. Entretanto, é na década de 80 que a abordagem qualitativa é amplamente disseminada no cenário educacional.

Por isso, após vinte e três anos de trabalho junto aos alunos, às famílias, aos professores, à direção, enfim, junto à comunidade escolar da instituição analisada e, após amplo estudo teórico da pesquisa qualitativa, foi possível perceber ser essa modalidade de investigação a que melhor atendia às necessidades desse trabalho. Tal afirmação se justifica, pois as técnicas de observar, descrever, anotar situações vivenciadas diretamente e diariamente nas salas de aula, as intervenções realizadas pelos docentes envolvidos neste universo, entrevistas, análises de

documentos, gravações, e, sobretudo a apreciação de diferentes e diversificados momentos do processo ensino/aprendizagem/avaliação em que não se pretendeu comprovar teorias, nem tão pouco fazer generalizações estatísticas, propiciou a busca da compreensão de diversas interpretações e significados dados ao ato de ensinar, de aprender e de avaliar.

E, ainda, por compreender que na pesquisa qualitativa os dados são considerados sempre inacabados, pois ao considerar que a construção de cada escola, circunscrita por um mesmo momento histórico é sempre uma versão local, particular e, que desta expressão local surgem maneiras únicas e singulares das correlações de forças, das condições de trabalho, das formas de relações predominantes, das prioridades administrativas, das tradições docentes e familiares, articulando histórias locais, pessoais e coletivas as quais estabelecem a trama real de um contexto exclusivo.

Além disso, após dedicar longas horas de estudo sobre as várias possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece, foi possível selecionar dentre elas a **Pesquisa Etnográfica** por afigurar-se mais interessante para o desenvolvimento do presente estudo, principalmente porque na visão antropológica a etnografia presta-se a “[...] estudar a cultura e a sociedade, [...] o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, [bem como] a ‘descrição densa’ desta cultura” (ANDRÉ, 1995, p. 19).

Assim, a investigação foi efetivada levando em conta tais aspectos, pois procurou descrever e inteirar-se da cultura e sociedade ali manifestas ou não, de maneira que essa descrição e interação respeitasse sobretudo o significado que os participantes davam às práticas pedagógicas, aos relacionamentos, às posições e

posturas tomadas ou não frente às situações ocorridas naquele contexto. É necessário ressaltar a preocupação constante em promover um relacionamento aberto em que os envolvidos no processo tivessem acesso aos registros e liberdade para discuti-los com o autor dos mesmos.

Foi muito relevante estudar, com profundidade, os critérios que norteariam a utilização da etnografia no ambiente escolar. Firestone e Dawson (1993) em muito concorreram para uma maior clareza nesse sentido, quando apontaram tais critérios:

- a. O problema é redescoberto no campo – o pesquisador se integra à situação e, a partir daí, revê e aprimora as hipóteses iniciais.
- b. O contato com a situação a ser estudada é pessoal e direto.
- c. A inserção prolongada na realidade estudada é necessária para a busca sistemática de dados.
- d. As diversas técnicas combinadas para coleta de dados têm como objetivo compor um quadro completo da situação investigada.
- e. As descrições da situação estudada podem ser complementadas por materiais produzidos pelos informantes, como: histórias, relatos, documentos etc.

Ainda, foi importante considerar as etapas que a pesquisa do tipo etnográfico atravessa. Segundo Lüdke e André (1986), esse tipo de investigação passa por três diferentes etapas: **a)** exploração, **b)** decisão e **c)** descoberta.

Na fase de exploração, o problema é definido, assim como o local da investigação, além das primeiras questões que orientarão a coleta de informações. As hipóteses iniciais podem ser modificadas à medida que a obtenção dos dados

avança. A fase da decisão consiste na busca de dados que possam ser interpretados para a compreensão do que é estudado. A fase da descoberta visa à explicação da realidade, ou seja, é a “tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Durante toda a construção desse estudo, houve uma preocupação constante em observar o cumprimento dessas fases. Assim, conforme o encaminhamento da pesquisa acontecia, naturalmente, as etapas eram cumpridas. É claro que, durante esta construção houve todo um movimento de incertezas, inseguranças, desvio do foco; entretanto, na medida em que o envolvimento ia sendo ampliado e crescia a clareza do que se buscava, as fases da pesquisa qualitativa – exploração, decisão e descoberta, foram tornando-se cada vez mais concretas e a edificação “tijolo por tijolo” (NASPOLI, 1996) dessa construção foi ocorrendo.

Também, observou-se que diferentes formas de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico têm sido utilizadas no contexto educacional. Para esta pesquisa decidiu-se pelo **Estudo de Caso Etnográfico**.

A decisão de realizar o Estudo de Caso Etnográfico se deu por acreditar que, conforme Stake “[...] se quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal” (1999, p. 39).

Do mesmo modo, da leitura de André (1995), que aponta algumas características que diferenciam o Estudo de Caso Etnográfico, tomou-se como referência para a pesquisa as seguintes:

a. Preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente, constituir um sistema bem delimitado, uma unidade com limites bem definidos, tais como: uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. Então, o espaço delimitado foi uma escola confessional e o segmento selecionado foi o Ensino Fundamental II. A razão a direcionar a escolha foi o número reduzido de estudos existentes desse segmento escolar, bem como, ser este o lócus de atuação profissional do pesquisador.

b. Precisar e enfatizar o conhecimento do particular. Os saberes e fazeres sobre a avaliação da aprendizagem foram o foco do olhar. Apesar de poder contemplar o universo da sala de aula, em toda a sua complexidade, o interesse incidiu sobre uma prática mais específica: a avaliação.

c. Voltar-se para a compreensão da unidade selecionada na sua totalidade, até porque compreender a avaliação da aprendizagem demanda não somente desvelar ações e percepções a ela inerentes, mas todo um universo de práticas e relações que se dão no interior da sala de aula, favorecendo assim o entendimento desta unidade em seu contexto, as suas inter-relações como um todo orgânico e a sua dinâmica como um processo. Considerar todos esses aspectos foi de muita relevância para o entendimento do contexto e posterior reflexão sobre todas as situações que lá se concretizavam.

d. Utilizar várias fontes de informações, pela coleta de dados com variados instrumentos, em diferentes momentos e em situações diversas, possibilitando uma maior riqueza de dados.

No estudo da cultura e da análise de um objeto, é imperativo o cuidado com as próprias interpretações. Assim, houve um cuidado especial em ater-

se na descrição de como pensam e de como agem os informantes, na tentativa de manter uma “certa” neutralidade. No entanto, a neutralidade absoluta é utópica, uma vez que o investigador traz consigo toda uma complexidade de sentimentos, emoções, histórias, visões etc.

Neste estudo foram consideradas todas essas preocupações. Contudo, no momento da sistematização dos dados coletados para a definição das categorias foi preciso ter clareza que existem interpretações diferentes sobre o mesmo fato, sobre o mesmo momento; interpretações que se aproximam do real para o observado ou do ideal para o observador; interpretações que, portanto, nada mais são que “[...] ficções no sentido de que são ‘algo construído’, algo modelado” (GEERTZ, 1978, p. 25-26).

Então, foi essencial muita cautela na construção de um trabalho que utilizou o Estudo de Caso Etnográfico como ferramenta para observar as interações entre os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem/avaliação, identificando e descrevendo as concepções avaliativas, as intervenções formativas e as possibilidades de regulações presentes nesses processos, pois:

[...] a ‘realidade’ sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Não estou proclamando a falência do rigor científico das sociedades, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos, ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 1987, p. 129).

Assim sendo, ao decidir-se pelo Estudo de Caso Etnográfico, foi necessário estar consciente das limitações impostas por essa categoria de pesquisa, tomando cuidado para evitar ou minimizar situações que comprometessem o trabalho e buscando sempre a maior fidedignidade nas ações e idéias expressas para a obtenção das informações.

André (1995) e Triviños (1987) também relatam como limitações para este tipo de pesquisa que ela: requer tempo; demanda trabalhar intensamente; solicita muito cuidado para não perder o foco do objeto de estudo diante das várias peculiaridades apresentadas; deixa margem para a subjetividade; exige aprofundar a investigação em variados momentos, dentre outros.

Porém, ao mesmo tempo, estes os autores indicam algumas vantagens do Estudo de Caso:

- a.** a capacidade de retratar situações vividas no dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural;
- b.** a chance de ampliar as experiências do pesquisador pelo aprofundamento dos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, levando-o a descobrir novos significados e estabelecer novas relações;
- c.** a possibilidade de fornecer informações relevantes para tomada de decisões;
- d.** a facilidade de compreensão dos relatos, por serem expressos em linguagem clara e acessível.

Então, levando-se em conta as vantagens e desvantagens da abordagem qualitativa, na modalidade Estudo de Caso Etnográfico foi possível refletir, analisar e compreender que esse tipo de pesquisa favoreceu focalizar especialmente o docente e o seu dia-a-dia na escola. Suas técnicas auxiliaram a retratação do cotidiano escolar em toda sua riqueza, possibilitando compreender, analisar e ampliar as questões referentes às práticas pedagógicas e às práticas avaliativas, objeto deste estudo.

2.1 O CENÁRIO

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em um bairro próximo à região central de Londrina, que oferece: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, apresentando proposta pedagógica diferenciada, pautada na formação integral do aluno.

Fundado e administrado por uma Congregação Religiosa de Irmãos Católicos, teve sua origem em uma pequena cidade ao Sul da França, La Valla, em 02 de Janeiro de 1817. Segundo documentos históricos, juntos, três Irmãos deram início a uma obra educativa, que rapidamente se estendeu pelo mundo inteiro.

Em fins de outubro de 1816, Marcelino Champagnat foi chamado à cabeceira do jovem Jean Baptiste Montagne, que, na idade de 17 anos, morria sem jamais ter ouvido falar de Deus. Nos olhos daquele rapaz, vislumbrou o clamor de milhares de crianças e jovens que, como ele, eram vítimas da trágica miséria humana e espiritual. Esse acontecimento moveu-o à ação. No dia 02 de Janeiro de 1817, Marcelino Champagnat reuniu seus dois primeiros discípulos. Logo, outros se uniram ao grupo. La Valla tornou-se assim, o berço dos Irmãos Maristas. Uma maravilhosa aventura espiritual e educacional se iniciava na pobreza humana e na confiança em Deus e em Maria (MARISTA, 2003, p. 19).

Essa vivência, associada a uma experiência negativa, frustrante e dolorosa em seu primeiro contato com a escola francesa de seu tempo – inclusive determinando seu afastamento da escola neste primeiro momento, retornando só mais tarde – fizeram-no vislumbrar uma escola e um modelo educativo onde o amor deveria prevalecer. Tanto que, toda a obra marista pauta seu trabalho pela máxima de Champagnat: “Para bem educar as crianças e os jovens é preciso, antes de tudo, amá-los” (MARISTA, 2003, p. 47). Mobilizou-se, então, para a criação do Instituto

dos Pequenos Irmãos de Maria – com a proposta de uma comunidade de educadores para o atendimento aos meninos e jovens da região campesina.

A França pós-revolucionária tinha suas crianças e seus adolescentes, particularmente os dos vilarejos e zona rural, em total abandono escolar. Pouco a pouco, surgiram as primeiras escolinhas dos Irmãos. Simples em tudo, porém geridas com entusiasmo, clareza de propósitos e dedicação extrema. Os pedidos para que os Irmãos assumissem escolas em outros locais foram surgindo vertiginosamente, de tal forma que a dedicação voltou-se exclusivamente para a formação de novos Irmãos e ao cuidado das escolas, ocasionando, assim, o afastamento dos serviços das paróquias.

Progressivamente, Marcelino conseguiu novos companheiros aumentando o número de Irmãos. Logo é colocada a pedra fundamental da construção de uma nova casa, maior, que abrigasse a estrutura funcional do Instituto. Assim, foi construída a grande casa de formação Notre Dame de L’Hermitage, que era ao mesmo tempo mosteiro e centro de formação docente.

A partir de L’Hermitage, a obra Marista se expandiu, tornando-se “o centro de uma rede de escolas primárias, cada vez mais numerosa e mais bem organizada” (MARISTA, 2003, p. 20). Em 1837, a primeira edição impressa da *Règle de Vie des Petits Frères de Marie*, estruturou a sua vida de comunidade religiosa e a sua atividade educativa. L’Hermitage foi também o centro de uma intensa atividade missionária e considerada o espaço de aperfeiçoamento da proposta pedagógica marista.

A origem, pois, dessa Congregação de Irmãos está diretamente ligada à necessidade de a Igreja ser reconstruída em território francês, em virtude

das grandes mudanças sociais e políticas ocorridas. A instituição escolar adquiriu, na França pós-revolucionária, uma grande força e marcou a importância das sociedades religiosas que se ocupavam da escola como única tarefa.

O Pe. Marcelino operacionalizava os seus objetivos de possibilitar que a população carente tivesse acesso à escola, criando algumas estratégias para garantir às prefeituras rurais o benefício da educação, por isso:

[...] sem prejuízo do bom ensino, adotando um sistema de economia que sanasse as dificuldades financeiras, cuidando também da qualificação dos Irmãos, valorizava o trabalho manual, estimulava os religiosos a cuidarem dos alunos com mais dificuldades, aboliu os castigos físicos e incrementou esporte e música nas escolas (JUNQUEIRA, 2003, p. 28-30).

Entre 1817 e 1839, o Pe. Champagnat fundou 49 escolas. Vindo a falecer em 06 de Junho de 1840, deixou seu sucessor eleito Irmão Francisco Rivat. Naquela época, as estatísticas apresentavam os seguintes números: 280 Irmãos, 48 estabelecimentos, 7000 alunos. Onze anos mais tarde, Luis Napoleão Bonaparte, no dia 20 de Junho, assinou o decreto de autorização legal do Instituto dos Irmãozinhos de Maria – Irmãos Maristas (MARISTAS, 2003).

Hoje, o Mundo Marista se constitui de 51.500 Irmãos e leigos, 498.000 alunos, em 77 países, com um trabalho diversificado entre: escolas, universidades, hospitais, editora, rádio, televisão e grande número de obras sociais.

2.1.1 Os Maristas no Brasil

Em 15 de Outubro de 1897, desembarcaram no Brasil os primeiros seis Irmãos, fundando a Província do Brasil Central, dividida posteriormente em duas: a do Rio de Janeiro e a de São Paulo. Hoje compreendem três províncias: Brasil Centro-Sul, Rio de Janeiro e Nordeste. O Paraná pertence à primeira, juntamente com Santa Catarina, Brasília e São Paulo.

Desde as primeiras expansões pelos cinco continentes, os irmãos foram chamados pelas autoridades eclesiásticas e se compreenderam como parte, no conjunto maior da Igreja local. As escolas, portanto, desde o início eram diocesanas ou paroquiais, atendendo aos pedidos e solicitações do bispo ou do vigário. Assim, as decisões eram participativas, jamais como decisão autônoma dos superiores da Congregação.

Levados pelo sopro do Espírito, os Irmãos disseminaram-se pelo Brasil. Transcorridos cem anos, algumas de suas escolas feneceram, outras permaneceram como de início, muitas se desenvolveram, algumas acabaram sendo berços de universidades. Eles acompanharam o tempo, atualizando-se para corresponder aos anseios das gerações que foram surgindo. Mas em seu espírito permanecem idênticos: homens da Igreja, convictos de que o Cristianismo ainda tem muito a dizer para o mundo atual (AZZI, 1996, p. 12).

A primeira obra assumida pelos Maristas no Brasil foi solicitada por Dom Silvério Pimenta, da Diocese de Mariana, em Minas Gerais. Entre 1899 e 1908, houve um crescimento significativo de novos colégios, principalmente nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

2.1.2 Os Maristas no Paraná

A presença efetiva dos Irmãos Maristas no Paraná ocorreu a partir de 1924. O primeiro colégio foi fundado em Curitiba, Colégio Marista Santa Maria que, além da educação de crianças e jovens, acolhia os que se preparavam para serem Irmãos. Em 1939, os Maristas assumiram a direção do Colégio Paranaense, antigo seminário diocesano, também na capital.

A partir do trabalho desenvolvido na direção e coordenação desses dois colégios, os Maristas tomaram para si a responsabilidade de ministrar a educação católica para a juventude masculina neste estado. Dessa forma, os Irmãos começaram a ter uma presença significativa na Igreja e na sociedade do Paraná.

Ao final dos anos quarenta, uma ampla rede de escolas maristas já havia sido formada e se estendia do norte ao sul do país, o que demonstrava uma grande aceitação do modelo educacional proposto por parte das famílias da classe média ascendente.

A cidade de Londrina, em 1949, estava em franco desenvolvimento, entretanto, ainda faltavam boas escolas. As famílias mais abastadas enviavam seus filhos para estudar em São Paulo e muitos iam para o Colégio Marista Arquidiocesano. Este educandário possuía um bom internato, onde os pais deixavam os filhos para estudar e morar sob os cuidados dos Irmãos.

No dia 04 de Janeiro de 1955 chegaram a Londrina, para residência fixa, os primeiros Irmãos. Já haviam construído em meio aos cafezais e sobre a terra vermelha o primeiro prédio do colégio.

Inicialmente, o Colégio Marista de Londrina atendia apenas aos meninos. Porém, em 1969, passou a cuidar também da educação das meninas, o

que o transformou em um colégio misto. A entrada de meninas no Colégio se deu por ocasião das novas diretrizes apresentadas pelo Concílio Vaticano II, motivando a convocação de um Capítulo Geral de adaptação dos Maristas às diretrizes conciliares. Essa mudança ocorreu principalmente devido à abertura dos serviços na Igreja às mulheres e aos leigos.

A partir de 1970, o laicato começa a exercer o magistério, nas escolas maristas do Paraná. Na época, o número de Irmãos tornou-se significativamente pequeno em relação à crescente instalação de novos colégios. Daí a necessidade da contribuição dos leigos para darem continuidade à missão educativa Marista.

Então, religiosos e leigos se uniram no dia-a-dia das escolas e partilharam todas as funções. Aos poucos, foram assumindo postos de direção e, cada vez mais, esta realidade conduziu os leigos a se tornarem protagonistas no cenário da escola católica, porque, embora se tratando de uma escola confessional, a presença dos religiosos não era mais essencial à continuação da obra educativa. “A contribuição própria dos religiosos é mais de ser testemunhas e animadores do carisma, guardiões das tradições pedagógicas próprias a cada congregação religiosa” (ALVES, 2004, p. 147).

Assim, a visão do fundador que era a formação integral dos alunos e tornar Jesus Cristo conhecido e amado mantém-se até nossos dias, pela proposição de um projeto educativo que harmoniza fé, cultura e vida. Este projeto destaca os valores da pessoa aberta aos demais, apresenta a cultura como meio de comunhão entre os homens e o saber como compromisso de serviço. Vê o homem como uma

pessoa livre e original que, em relação à natureza, às demais pessoas e a Deus se assume como sujeito e autor de seu próprio desenvolvimento e da sua história.

Também se propõe desenvolver, equilibradamente, em seus educandos, os aspectos físicos e estéticos, a afetividade, a inteligência e o conhecimento, a dimensão comunitária e social, formando-os nos valores humanos e cristãos e abrindo-os à sua própria transcendência para reconhecerem o sentido das coisas, dos outros homens e de Deus em suas vidas.

A escola adota a proposta pedagógica em que a aprendizagem ultrapassa apenas a memorização e o acúmulo dos saberes, privilegiando a ação e a reflexão, condições concretas para que os educadores sejam agentes de uma formação dinâmica e para que os alunos possam ser e aprender de forma ativa, significativa e criativa.

Assim, a proposta pedagógica adotada, em consonância com os ditames expressos na LDB nº 9394/96, aponta caminhos para a necessidade de consecução de avaliação da aprendizagem bem distinta daquela processada nos moldes tradicionais. Gradativamente as mudanças vêm ocorrendo, pois a concepção mais apurada sobre avaliação não a admite como um aspecto desvinculado do processo ensino/aprendizagem.

A instituição em Londrina atende hoje (Apêndice A), na Educação Infantil, 13 turmas, sendo três turmas de infantil inicial, três turmas de infantil I, três turmas de infantil II e quatro turmas de infantil III, num total de 222 alunos; no Ensino Fundamental I, cinco turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª série, quatro turmas de 3ª série e quatro turmas de 4ª série, num total de 447 alunos. O núcleo psicopedagógico I (engloba Educação Infantil e Ensino Fundamental I) possui,

então, um total de 669 alunos, conta com duas assessoras psicopedagógicas, um assistente de alunos, duas enfermeiras, três secretárias e quatro auxiliares de pátio e corredores; este segmento só funciona no período vespertino.

Já o Ensino Fundamental II, objeto deste estudo possui cinco turmas de 5ª série, cinco turmas de 6ª série, cinco turmas de 7ª série e seis turmas de 8ª série. A nomenclatura adotada por essa instituição para o conjunto de professores, funcionários, pedagogos e psicóloga neste segmento de ensino é Núcleo Psicopedagógico II, que conta com um total de 784 alunos e compreende a faixa etária da pré-adolescência e adolescência, etapa do desenvolvimento humano bastante significativa, pois nesse momento emergem os conflitos internos, pessoais e os conflitos com os outros, sobretudo com os adultos.

A atual geração de juvenis tem vivenciado as constantes transformações culturais, sociais, comportamentais e tecnológicas proporcionadas pela agilidade do mundo moderno e globalizadas. Vivem em uma época em que o tempo é o agora, o espaço é o mundo e as incertezas são inúmeras. O ambiente é a referência, pois buscam sua identidade; por isso, estão sempre em grupos. Informações e dados não faltam à quase totalidade deles; entretanto, a incapacidade de selecionar tais informações e saber utilizá-las de maneira significativa para o seu próprio desenvolvimento é um grande desafio. A presença “cuidadora” dos pais, dos familiares e dos professores é essencial, bem como o estabelecimento de valores e critérios de conduta, sempre justificados, a fim de que o educando perceba a razão do “sim” e do “não”.

É neste contexto que a instituição pensou em uma equipe pedagógica que tivesse a competência de lidar com o aluno, que não é tão criança,

mas também não é adulto, auxiliando-o no desenvolvimento de suas potencialidades e na realização de suas escolhas – com responsabilidade, autonomia e consciência crítica. Assim, tal equipe é composta por dez coordenadores de área, duas assistentes de alunos, uma enfermeira, cinco auxiliares de pátio e corredores, três secretárias e 31 professores e demais auxiliares administrativos, propostos a promover a construção de sujeitos co-responsáveis, co-partícipes dos processos de gestão da escola e que atuem na comunidade escolar, por meio da participação e das reflexões políticas, sociais, culturais e éticas, corroborando para o desenvolvimento dos contextos pessoais e socioculturais em que estão inseridos.

Já o Ensino Médio é composto por quatro turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano, perfazendo um total de 454 alunos, com uma assessora psicopedagógica. O total de professores dos Núcleos I, II, e III é de 97. O Fundamental II e Ensino Médio funcionam no período matutino. Não há período noturno.

A escola conta com um espaço físico muito interessante e proveitoso para a aprendizagem: jardins meticulosamente zelados, com flores especiais e de beleza rara, dando uma aparência de bem-estar e cuidado, que se estendem por todos os lados, desde a frente do colégio, o estacionamento, até o pátio, ao redor do campo de futebol, que fica bem ao meio do terreno, cercado por quadras esportivas, dois prédios grandes que formam um “L” e abrigam as salas de aula, três laboratórios de informática, com aproximadamente 20 computadores em cada uma, até porque a tecnologia é vista como mais uma ferramenta pedagógica de pesquisa e produção; uma sala com recursos audiovisuais utilizada para projeção de filmes e multimídia e um auditório com 280 lugares; um laboratório de Biologia, um de

Química e um de Física, com três ambientes diferenciados para experiências e investigação; duas salas de artes; uma biblioteca bem equipada e com acervo atualizado, inclusive livros específicos de formação docente, com salas reservadas para estudo individual ou coletivo e, computadores à disposição de alunos e professores; conta, também, com mesas e cadeiras próprias para formação de grupos, com o “cantinho da leitura”, um ambiente muito aconchegante, descontraído e atraente, praticamente sem móveis, só alguns tapetes e almofadas coloridas, próprias para o prazer da leitura. Há salas de aula com a finalidade específica de trabalhos em grupo, sem carteiras enfileiradas, quadro de giz, tablado ou qualquer material que lembre uma sala de aula tradicional, onde são desenvolvidas dinâmicas e atividades voltadas a conteúdos que possibilitam variabilidade didática; um teatro para 910 pessoas, utilizado pelos alunos para apresentações de artes dramáticas, espetáculos de dança, palestras, seminários etc. Um outro lugar muito freqüentado pelos alunos, professores, funcionários e até pelas famílias é a praça de alimentação (onde se localiza a cantina), mas, o mais interessante é que, na hora do almoço, famílias inteiras ali se reúnem para fazerem essa refeição. É um ambiente riquíssimo de interação entre pais, filhos, professores, funcionários e alunos, que almoçam juntos, conversando e estreitando relacionamentos. Nesse espaço também acontecem momentos de estudo e troca de experiências. No que se refere ao esporte, outro aspecto muito valorizado na formação integral do educando, a escola é privilegiada dispondo de: uma grande área verde, cinco quadras esportivas não cobertas e um ginásio poliesportivo com academia de musculação, espaço equipado para prática de ginástica rítmica, sala de tae kon do e judô, quadras próprias para recreação, treinos e jogos de futsal, vôlei, basquete, *hand ball* etc.

É importante ressaltar que todos os professores do Ensino Fundamental I e II dessa instituição estudam, de forma sistemática e remunerada, às segundas-feiras, durante três horas, assuntos relevantes do processo de ensino/aprendizagem.

Destarte, a experiência de acompanhar esses professores no seu cotidiano escolar e nesse cenário possibilitou compreender como cada um possui uma leitura própria do que entende e pratica como ensino e avaliação, mesmo voltados a uma proposta com intenção formativa.

2.2 OS ATORES

Participaram do estudo seis professores, responsáveis diretos pelo trabalho pedagógico e, conseqüentemente, pelas ações avaliativas junto aos alunos, sendo: três professores de Ciências, dois professores de Geografia e um professor de História.

A escolha desses professores decorreu do envolvimento que sempre apresentaram com as questões do cotidiano escolar, bem como da boa vontade em disponibilizarem um espaço para que as observações se efetivassem e um tempo para refletirem e responderem às questões da entrevista. Ainda, possuem formação em curso superior e haverem cursado pós-graduação na área de ensino.

Desde o início da pesquisa a abertura dada por esses profissionais foi muito valiosa, pois procuraram contribuir, ao máximo, para o sucesso desta pesquisa, deixando clara a consciência e entendimento que o grupo tem da complexidade de seu trabalho.

2.3 AS FONTES DE INFORMAÇÃO

Com a intenção de obter elementos para esta investigação, cujo objetivo principal é compreender como vem sendo desenvolvida a avaliação formativa em um currículo voltado à formação integral dos alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede particular de ensino, buscou-se por múltiplas fontes de informações.

As fontes de informações são, essencialmente, todo o conjunto de elementos que auxiliam o pesquisador a responder e esclarecer as questões referentes ao objeto de estudo, ou seja, “todo tipo de informação que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social” (TRIVINÕS, 1987, p.140). Assim, o referencial teórico, os lugares, os materiais, a documentação específica da instituição investigada, precisaram ser observadas, percebidas e analisadas minuciosamente para a compreensão do contexto pesquisado.

Na verdade o referencial teórico foi construído, principalmente, ao longo dos últimos cinco anos. Após assumir a assessoria psicopedagógica do núcleo II, tornou-se necessário intensificar e aprofundar meus estudos sobre avaliação formativa e quanto mais lia, mais sentia necessidade de estudar, pois percebia o quanto, ainda, precisava aprender.

O investimento na formação continuada dos docentes e equipe pedagógica da instituição e da unidade de Londrina precisava seguir a linha pedagógica exigente e em transformação da divisão educacional da instituição. Foi então que, no ano de 2003, iniciei como aluna regular, o Mestrado em Educação da UEL – Universidade Estadual de Londrina. O pré-projeto versava, exatamente, sobre

a proposta da avaliação formativa no ensino fundamental. Conforme me aprofundava nos estudos sentia falta de literaturas que tivessem como foco essa faixa etária e, também, que manifestassem um olhar menos sentensivo sobre os professores. Daí a decisão de escrever acerca de uma proposta pedagógica diferenciada, séria e responsável, além de buscar investigar as possibilidades positivas do processo ensino/aprendizagem/avaliação.

2.4 AS TÉCNICAS

As técnicas utilizadas para este trabalho de investigação foram: a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental.

2.4.1 A observação

A observação é uma técnica da pesquisa qualitativa que tem a finalidade de coletar dados sobre o fenômeno focado. Entretanto, o pesquisador precisa ter bem claro que observar “[...] não é simplesmente olhar” (TRIVINÕS, 1987, p. 153), mas consiste em um processo de familiarização com os fatos cotidianos, de modo a colher as informações como elas se apresentam para selecioná-las, descrevendo-as no tempo e no espaço em que acontecem para, posteriormente, analisá-las e dar-lhes significado.

Esta técnica, a observação, possibilita a aproximação do

pesquisador do objeto a ser pesquisado favorecendo “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Assim, a observação direta tem como objetivo a descrição das práticas manifestas pelos diferentes sujeitos, mas naqueles aspectos interessantes ao estudo – ações que implicam em avaliação da aprendizagem, principalmente quando revelam uma compreensão formativa em seu exercício.

Para tanto, a observação requer qualidades pessoais do pesquisador, tais como: tolerância à ambigüidade, flexibilidade, sensibilidade, integridade, ser bom ouvinte e comunicador. Porém, faz-se necessário lembrar que todos os seres humanos têm “os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. No entanto, [o pesquisador] deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados” (ANDRÉ, 1995, p. 61). O investigador necessita então, assegurar a minimização ou eliminação dos inúmeros fatores que podem influenciá-lo quando da leitura e análise de um contexto.

Bogdan e Biklen (1994, p. 127-129) fazem algumas advertências quanto às precauções necessárias para reduzir as interferências nas relações pesquisador/pesquisados:

- a. Graduar o tempo dispensado às observações, o que significa, às vezes, não passar o tempo todo tomando notas, mas “[...] andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos”.
- b. Não tomar partido em conversas entre os envolvidos, mesmo que seja solicitado para tal.
- c. Ser discreto no comportamento, nas conversas, nas anotações de campo, procurando passar - na medida do possível - despercebido.

d. Guardar os registros com cuidado, não os deixando à mercê de curiosos e, ainda, utilizar nomes fictícios que “disfarcem toda e qualquer informação que possa dar a conhecer ao leitor, onde e junto a quem recolheu os dados”.

As observações foram realizadas tendo-se o cuidado de evitar registros ostensivos e constantes, que pudessem constranger professores ou alunos, apesar de sempre descreverem a totalidade da situação, com minúcias de detalhes.

Por isso, na observação direta do cotidiano escolar (Tabela 1), iniciada em Agosto de 2004, que teve por foco as ações avaliativas desenvolvidas pelos docentes, os dados coletados foram registrados, organizados e acrescidos de anotações de natureza reflexiva.

Os seis professores foram acompanhados e observados em sua atuação, perfazendo um total de 135 horas-aula.

Tabela 1 – Horas-aula de observação

PROFESSOR	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	TOTAL
P1	05 h/a	05 h/a	05 h/a	05 h/a	20 h/a
P2	05 h/a	10 h/a	05 h/a	05 h/a	25 h/a
P3	05 h/a	05 h/a	05 h/a	05 h/a	20 h/a
P4	10 h/a	05 h/a	05 h/a	05 h/a	25 h/a
P5	05 h/a	05 h/a	05 h/a	10 h/a	25 h/a
P6	05 h/a	05 h/a	05 h/a	05 h/a	20 h/a
Total	35 h/a	35 h/a	30 h/a	35 h/a	135h/a

Neste estudo, o uso do diário de campo favoreceu o registro e o diálogo mais próximo com as problemáticas vivenciadas. O registro se deu pela descrição meticulosa das cenas e situações interessantes ao estudo que se processavam na sala de aula. O diálogo se verificou pelas anotações reflexivas, realizadas à margem, quando questionamentos e considerações pessoais eram tecidas ainda no “calor” do momento. No entanto, a fidedignidade das situações foi ao máximo possível respeitada.

Por isso, os fatos foram descritos e, sempre que houve necessidade, comentados ao lado da descrição da cena com algumas reflexões, em caneta de outra cor, a fim de evidenciar o que era percepção e o que era acontecimento. Entretanto, apesar do recorte dado a ambos haver sido realizado sob a óptica do pesquisador, houve sempre a preocupação de reduzir qualquer tipo de interferência. Não é tarefa fácil mostrar informações de uma realidade de forma neutra, mas é responsabilidade do pesquisador tornar mínimas as implicações pessoais que podem influenciá-lo, quando da leitura e análise de um contexto. Hammouti corrobora com esse pensamento, quando diz:

O Diário implica não só descrições de observações, simples relatos de acontecimentos, impressões e confissões, mas também comentários, análises, sínteses que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e porque está acontecendo de determinada forma, e quais são os pontos de vista dos outros atores, suas perspectivas, definições de situações e estratégias, etc. (2001 p.107).

Sem dúvida, a utilização e redação do diário de campo, como recurso para a produção da pesquisa qualitativa, embora parecesse um caminho difícil e repleto de obstáculos, foi fundamental para a confecção da minha pesquisa,

pois me ajudou a desvendar minha própria atuação e a realidade em que atuo, trazendo reflexões importantes e oportunas para o resultado final do estudo.

2.4.2 O Questionário

Com o objetivo de um melhor mapeamento dos participantes da pesquisa e para levantar informações que possibilitassem uma maior clareza no momento de análise dos perfis, os questionários foram elaborados com a intenção de obter dados pessoais e informações gerais sobre as áreas de atuação dos docentes (Apêndice B).

O questionário foi preenchido pelo próprio informante. Fez-se necessário que as questões fossem claras, organizadas e bem estruturadas, principalmente porque, segundo Chizzoti (1998, p. 56), “ambigüidades, dúvidas ou incompreensão, recusas e ‘não sei’ [...]” precisam ser evitadas. Importante também foi assegurar que as perguntas não fossem longas demais, exigindo muito esforço para serem lidas e compreendidas ou demandassem muito tempo para serem respondidas. Este tipo de cuidado pretendeu garantir respostas mais consistentes para a entrega do questionário.

Essa etapa ocorreu de maneira muito tranqüila e deixou, em evidência, através das respostas dos professores, que a proposta marista de educação coloca claramente o educador como executor de uma profissão de extrema importância, a qual deve marcar a vida do aluno, não apenas pelos aspectos cognitivos, mas, do mesmo modo por sua presença, seu exemplo, seu testemunho.

2.4.3 A Entrevista

A entrevista é uma técnica fecunda por beneficiar não somente a descrição dos fenômenos como também “[...] sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). As entrevistas semi-estruturadas (Apêndice C) partem de perguntas básicas, mas interessantes à pesquisa e de uma conversa intencional, na qual o pesquisador tem por objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Partilham desta mesma idéia De Ketele e Roegiers (1999, p. 24), ao dizerem que a “entrevista tem por objecto principal o discurso do sujeito”. Então, tem por objetivo retirar informações e conhecer aspectos referentes às percepções que os entrevistados têm de si próprios e de suas experiências.

A técnica da entrevista, junto aos cinco professores que participaram do estudo¹, guiou-se pelo pressuposto de que não há regras que se apliquem uniformemente a todas as situações, assim como não há um procedimento padrão a ser replicado em todas as conjunturas, porque tais questões serão definidas pela natureza do estudo e pela adequação ao objeto. Assim, a valia desta técnica está em “captar uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136), assegurando “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na

¹ A redução de um professor – seis observados para cinco entrevistados – decorreu do seu afastamento do quadro docente da instituição. Apesar de numerosas tentativas, não foi possível conciliar um horário que possibilitasse a efetivação da entrevista.

obtenção de informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Lüdke e André (1986), Triviños (1987) e Chizzotti (1998) indicam cuidados a serem tomados pelo investigador, antes e durante a realização da entrevista: definir horários e locais, respeitando a agenda do entrevistado; garantir e respeitar o anonimato; utilizar um vocabulário adequado; abster-se de exortar, aconselhar ou discordar dos informantes e não emitir juízo de valor ou pontos de vista pessoais sobre a questão tratada; possibilitar que fale naturalmente, como se estivesse em uma conversa informal; ter aquiescência do entrevistado no caso do uso de instrumento de gravação; submeter à transcrição das informações aos próprios autores para que verifiquem a autenticidade dos seus depoimentos. O que deve prevalecer, acima de tudo, é uma relação de interação e de reciprocidade entre entrevistador e entrevistado.

O entrevistador ainda precisa ter a habilidade de ser bom ouvinte, ou seja, “manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas” (CHIZZOTTI, 1998, p. 93). Precisa também levar em conta as formas de comunicação verbais e não verbais; estimular e orientar discretamente o fluxo de informações, sem, contudo, “forçar o rumo das respostas para determinada direção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35); acolher as informações com entusiasmo; tentar captar o que o entrevistado sugeriu sem afirmar, o que revelou de suas crenças e valores.

Este trabalho teve como unidade investigada o espaço escolar, portanto, o direcionamento da entrevista e a realização dela buscaram encontrar as características particulares da escola e toda a “vasta rede de assuntos que entram no [seu] dia a dia” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35-36), tendo sempre como foco as

práticas avaliativas.

As entrevistas foram realizadas com cinco professores e foi canalizada para a busca de informações referentes à concepção de avaliação presente no discurso dos professores, investigando o significado que dão ao planejamento, à leitura dos resultados das avaliações, à percepção que têm das mudanças propostas pela instituição, ao entendimento que manifestam sobre a efetividade das práticas que estão sendo implementadas em sala de aula. Essa técnica também se voltou para as questões relativas à formação e à experiência no exercício do magistério.

As entrevistas aconteceram na própria escola, no decorrer das duas últimas semanas do mês de Março de 2005, em salas e espaços determinados pela equipe pedagógica. Tiveram duração média de uma hora e, para sua realização buscou-se observar todos os cuidados ressaltados anteriormente. Assim, foi combinado previamente o melhor horário e local, respeitando-se a disponibilidade de tempo de cada um; foi garantido e respeitado o anonimato; foi utilizado um vocabulário apropriado; foram propostas perguntas de maneira natural, evitando-se a emissão de pontos de vista ou julgamentos sobre o tema tratado. Desse modo, as entrevistas constituíram-se, na medida do possível, em conversas informais.

O uso do gravador foi avisado e consentido, o que conferiu maior tranquilidade ao entrevistado. Apesar de inicialmente o gravador causar certo constrangimento, com o correr da entrevista, ele era “esquecido” e o diálogo se estabelecia mais facilmente. Para evitar que informações importantes fossem perdidas ou ficassem prejudicadas pelo “nervosismo” inicial do entrevistado, as primeiras questões propostas foram mais voltadas para temas secundários como

formação e experiências profissionais.

Buscou-se, sobretudo, uma relação de interação e de reciprocidade entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas foram transcritas na íntegra. Entretanto, passaram por um processo posterior de reelaboração, objetivando reduzir vícios de linguagem e outras marcas comuns à oralidade, mas pouco aceitáveis na escrita.

2.4.4 A Análise de Documentos

A análise dos documentos é uma outra ferramenta muito importante na pesquisa qualitativa, pois “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Assim, essa técnica foi utilizada em concomitância com a observação e com a entrevista, favorecendo a compreensão de todo o cenário em que se insere a escola. Após longo tempo de leitura, apreciação documental e várias visitas às observações e entrevistas foi possível dialogar com esses dados e entender que a educação marista percebe a escola como sendo um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização que busca desenvolver, desde a educação infantil, uma visão plural de mundo que vai além da transmissão de informações, permitindo às crianças e aos adolescentes, não apenas a reprodução da cultura, mas a sua reelaboração.

Também foi possível encontrar, nos documentos analisados, a

preocupação dos primeiros Irmãos com uma educação diferenciada a qual procurava a contextualização dos problemas e questões vivenciadas pelo momento histórico, provocando a participação e a criatividade dos educandos, a fim de garantir seu desenvolvimento físico, intelectual e espiritual, o que perdura até os dias de hoje.

Outro aspecto relevante percebido na análise documental foi que, desde as primeiras cartas do Pe. Marcelino, a principal inquietação era com a formação humana e científica dos jovens e dos Irmãos a ele confiados. A ênfase dada ao aprofundamento dos estudos, na qualificação e formação dos Irmãos que iriam trabalhar diretamente com os alunos foi uma tônica constante em seus registros, trabalho este respeitado pelos seus sucessores até a atualidade.

O exame aprofundado do Projeto Político Pedagógico e Missão Educativa Marista possibilitou averiguar o investimento constante na formação continuada dos professores, aspecto levado a sério pela instituição. Aos educadores são propostas e incentivadas participações em debates, congressos, estudos coletivos e individuais, encontros provinciais de direção, coordenação de área, professores titulares, com o objetivo de construir concepções de educação e currículo que possam desenvolver em si próprios e em seus alunos o espírito de pesquisa, comunicação e solidariedade.

2.5 A ANÁLISE DOS DADOS

Para esse momento do trabalho foi necessário um estudo aprofundado e sistemático dos dados. O passo inicial foi a definição de categorias temáticas, que se originaram de uma pré-análise das respostas dadas pelos

entrevistados e das observações registradas. A leitura cuidadosa e recorrente foi realizada no intuito de identificar expressões e mensagens que evidenciassem unidades de significação que, confrontadas, revelassem consonâncias e dissonâncias.

Assim, as categorias foram definidas pelo agrupamento de unidades de significação – delineadas em decorrência da freqüência com que idéias e proposições apresentaram similaridades –, resultando em uma “[...] classificação analógica e progressiva dos elementos” (BARDIN, 1979, p. 19).

Delimitar as unidades de significação não constitui tarefa simples, principalmente porque pontuar convergências - entre pessoas diferentes que atuam e se manifestam de forma singular e própria - terminou por gerar, também, a identificação de alguns “pontos” que não se “encaixavam”, mas que terminaram por contribuir para a compreensão e encaminhamento das discussões.

As categorias definidas foram:

- a)** Conceito de avaliação: concepções e práticas.
- b)** O erro na avaliação formativa.

3 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

É tão longo o túnel quando não se vê a claridade da saída! É tão negro dentro dele! Os passos ficam presos, o medo de pisar em falso. A impressão de que as paredes se aproximam na voragem de esmagar os corpos que tateiam na escuridão. E na frente dos olhos sequer o vislumbre de um ponto luminoso... É tão longo o túnel, tão escuro...

PECCI, 1998, p. 56.

As posturas que envolvem a avaliação no processo ensino/aprendizagem, tanto podem ser resultantes de decisões tomadas a partir dos valores e crenças dos docentes, quanto do simples seguimento de ordens e posturas pré-determinadas por superiores ou por um modelo pedagógico imposto pelo sistema. Como o enfoque deste estudo se pauta no primeiro caso, é relevante a busca de informações sobre como pensam e praticam a avaliação da aprendizagem esses educadores que atuam com uma proposta educacional diferenciada, ou seja, com uma proposta que tem, fundamentalmente, uma “intenção formativa” (HADJI, 2001a). Entretanto, para entendermos o presente precisamos - antes - olhar com cuidado e atenção para as experiências legadas pelo passado.

Portanto, faz-se necessário, para compreenderem as concepções da avaliação da aprendizagem nos dias atuais, evidenciar o caminho percorrido por ela através das décadas. Cada tempo e cada contexto, principalmente em decorrência das formas de conceber o ensino e a aprendizagem, foram imprimindo matizes específicos aos processos avaliativos praticados que, delineados, possibilitaram as práticas e concepções vigentes no presente, por isso,

[...] a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1999, p. 39).

Somente através de análises criteriosas das práticas de hoje e de ontem será possível melhorar as práticas de amanhã. A própria alocação teórica, necessariamente tem de ser pensada e refletida pelos educadores, pois a partir dessas percepções o professor compreende as razões de estar agindo dessa ou daquela maneira e torna-se capaz de mudar, de promover-se, de ir além de uma postura ingênua caminhando, mesmo que lentamente, para uma postura epistemológica.

Então, considerando que as práticas avaliativas realizadas no segmento do Ensino Fundamental II, da instituição investigada, baseiam-se sobre o fato de que “a escola é hoje vista mais como um espaço de desenvolvimento de capacidades individuais e de (re) reconstrução de saberes, de normas, de atitudes, de valores do que como um centro emissor de conhecimento” (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 154), procurou-se perceber evidências manifestas no discurso e na prática dos professores envolvidos nesse processo. Por isso, foi analisado como os professores pesquisados conceituavam e praticavam a avaliação.

Avaliar integra o dia-a-dia dos seres humanos, pois, quaisquer escolhas que façamos, ou ainda, quaisquer decisões que tomemos, fundamentam-se essencialmente na “[...] coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas e seleções de critérios que levem a classificações comparativas ou numéricas, e na justificativa desses” (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 104).

Na vida, sempre que decidimos por isso ou aquilo, nós

estabelecemos antes um juízo de valor em relação ao elemento que escolhemos por meio de um processo avaliativo, no decorrer do qual usamos todos os nossos sentidos para coletarmos informações sobre o objeto desejado. Assim, comparamos, selecionamos, ponderamos, buscamos critérios possíveis para estabelecermos comparações e, só então, julgamos.

Entretanto, na escola, o enfoque dado pelos educadores à avaliação das aprendizagens pode gerar conseqüências muito diferentes em derivação às múltiplas e variadas situações que envolvem; ou seja, suscitar apenas controle, classificação, prêmio ou punição do educando ou, ainda, possibilitar novas relações visando à melhoria e à regulação entre o ensino e a aprendizagem. O ponto de partida a ser considerado e a fundamentar reflexões e direcionamentos para Damas e De Ketele (1985) resume-se na resposta à questão: “Por que avaliar?”

As respostas podem ser numerosas e bastante variadas. Diferentes concepções do que é ensinar e do que é aprender determinarão, também, diferentes perspectivas sobre o que é avaliar. Todavia, segundo Hadji (1992, p. 115) “[...] a esta questão, a avaliação formativa responde que, semelhantemente à aprendizagem, avaliamos para regular ou ajustar nossa ação”.

Percebendo a avaliação como espaço para o crescimento e para a mudança, concebendo a avaliação como processo a favorecer a regulação do ensino e da aprendizagem, concepções sobre o processo ensino/aprendizagem procuram, progressiva e lentamente, transformações nas maneiras de “olhar” e agir frente à avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino. Busca-se compreendê-la como elemento constitutivo de um todo mais amplo e que apresenta por compromisso maior assegurar a aprendizagem do aluno, esta que é:

[...] um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos, experiências e fenômenos com que cotidianamente se depara e assumir-se como principal protagonista na (re) construção dos saberes (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 203).

A avaliação, portanto, deve constituir-se como procedimento de análise e julgamento com o intuito de garantir a compreensão do processo ensino/aprendizagem; “é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e de formação, fazendo de uma o auxiliar eficaz da outra” (HADJI, 2001a, p. 66).

Do mesmo modo, para Scriven e Stufflebeam (1978), a avaliação formativa possui uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação tradicional, cuja finalidade é apenas probatória ou certificativa. Para eles o principal objetivo da avaliação formativa é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, seus êxitos e suas dificuldades.

Assim, para o professor, a avaliação é uma ocasião significativa de investigação dos estádios da aprendizagem em que o educando se encontra em determinada ocasião e, também, é momento de adequação ou re-encaminhamento, caso necessário, das ações pedagógicas para a regulação de suas práticas.

Para o aluno, a avaliação possibilita sua participação como agente ativo na construção das aprendizagens, favorecendo-lhe o mapeamento das aprendizagens efetivadas e daquelas em curso, para que as auto-regule no sentido de investir esforços em aspectos nos quais a superação se faz necessária. Assim, permite que o aluno traga suas contribuições, seus saberes, garantindo o seu

comprometimento e sua auto-avaliação durante todo o processo. Para Bain (apud HADJI, 1992, p. 124) “o aluno deve poder apropriar-se da avaliação, a avaliação não é verdadeiramente formativa se ela não se tornar auto-avaliação reguladora da aprendizagem e da atividade do aluno”.

A avaliação da aprendizagem vista como ferramenta formativa pressupõe o oferecimento de possibilidades para a superação das dificuldades na apropriação dos saberes e competências, enfatizando, acima de tudo, a aprendizagem, pois “o que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar” (HADJI, 2001a, p. 15). Então, os dados advindos de atividades propostas aos alunos, sejam elas individuais ou coletivas, são a “matéria-prima” do professor para a identificação e apreensão das construções que estão sendo efetivadas pelos educandos e, ainda, possibilitam aos mesmos permanentes e constantes acompanhamentos de suas aprendizagens.

Portanto, no contexto escolar, onde se busca uma formação integral do aluno, a idéia de apenas medir os conhecimentos não é suficiente para servir de fundamento na tomada de decisões; é preciso combinar dados quantitativos e qualitativos de modo que as aprendizagens, os desempenhos esperados, o alcance de padrões ideais propostos e o respeito pelas individualidades sejam contemplados como um todo.

A grande preocupação de educadores e de pessoas ligadas a problemas educacionais está na qualidade da educação, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e destrezas, na formação de atitudes, no despertar de interesses e na interiorização de valores; entretanto, não se considerou em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis (VIANNA, 2003, p. 43).

Os professores entrevistados revelaram claramente a compreensão do exercício avaliativo como prática formativa, voltada para a análise e reflexão do ensino e da aprendizagem, em sua totalidade.

Para mim, avaliar é como uma corrida, uma corrida a distância: você tem um ponto de partida e um ponto de chegada e as plaquinhas vão indicando o percurso, tanto para o atleta como para o técnico. Assim é que eu entendo a avaliação, como um percurso planejado, orientado, com critérios e é papel tanto do professor quanto do aluno buscarem o ponto de chegada, mas juntos e sendo orientados pelas atividades propostas (provas, tarefas, pesquisa...) e, por meio destas, colher dados de onde cada aluno está, nos 100m, nos 300m e, assim por diante. A partir disso, traçar novas estratégias para que todos cheguem ao final do percurso.
(PROFESSOR A)

Sem perder de foco as metas estabelecidas, sem desconsiderar a necessidade de planejar passo a passo a empreitada, o PROFESSOR A reconhece a necessidade de valorizar processo e produto, mas compreendendo este enquanto decorrência da qualidade daquele.

Assegurar o processo significa atinar sobre os numerosos e variados aspectos que facilitam ou obstaculizam a aprendizagem. Entretanto, tal procedimento pretende garantir o levantamento de indicadores necessários e suficientes para orientar a ação docente no tempo subsequente, até porque, quando a avaliação tem como direção a aprendizagem, não pode ater-se em simplesmente verificar e registrar dados do desempenho escolar, pois o principal objetivo deve estar em obter informações contínuas das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que possibilite os percursos individuais.

Reconhecer o processo evolutivo do aluno e voltar o olhar para a progressão de suas produções favorece ao professor ajustar as atividades propostas às suas reais possibilidades de aprendizagem. O PROFESSOR C, assim como o

PROFESSOR E, evidenciaram essa preocupação quando afirmaram que:

Eu acho que avaliação é o processo todo, desde como o aluno chegou no 1º dia de aula até o último dia, como ele caminhou. E não são momentos pontuais e estanques que podem revelar o processo todo. Então eu não considero a prova, ou qualquer instrumento escrito mais importante ou com maior peso do que todos os outros momentos da aula. É só assim que entendo como possível ter dados suficientes para compreender o que está acontecendo tanto comigo professor, como com meus alunos. Eu também acho que, se não acontecer deste jeito eu não tenho como levar o meu aluno a (re) significar o que trabalhei em aula, senão ele apenas irá reproduzir o que eu falei e, para mim, isso não é processo. (PROFESSOR C)

[...] é o vínculo estabelecido entre professor e aluno; esta cumplicidade no dia-a-dia. Sem isso, não há processo e, sem processo, não há avaliação. Eu vejo avaliação como processo, mas aquela coisa de "mano a mano", "olho a olho", você entende? É acreditar na troca que, ao mesmo tempo em que eu ensino, também aprendo, é saber educar o seu olhar para detectar o que está acontecendo até no que não é dito; é saber ouvir, é saber analisar, é saber refletir sobre o seu pensar e o do outro e, aí sim, buscar dinâmicas para atuar junto aos seus alunos. (PROFESSOR E)

Para estes PROFESSORES, a avaliação da aprendizagem assume a conotação de atividade de análise e de reflexão do fazer pedagógico diário, revelando-se na interação, no conhecimento e reconhecimento das progressões e dificuldades dos atores envolvidos.

É real que as escolas e os professores são cobrados a prestarem contas às famílias e à sociedade quanto aos resultados obtidos pelos alunos, porém, as preocupações das instituições de ensino e dos docentes não devem determinar a utilização dos instrumentos de verificação da aprendizagem apenas como procedimentos classificatórios, pontuais, estanques e reprodutores de conhecimentos acumulados, mas devem, acima de tudo, valorizar o percurso das aprendizagens, trabalhando numa perspectiva de buscar dispositivos que favoreçam a aquisição do saber por todos, considerando as individualidades e ajustando a ação

educativa às possibilidades de aprendizagem, principalmente, porque quando da avaliação “[...] mais do que medir é importante analisar, centrar-se no aluno para melhor conhecê-lo, a fim de melhor ajudá-lo” (CARDINET, 1993, p. 117).

Aprender não é um processo linear. Na verdade, aprender é avançar por entre descobertas, pelo compartilhar de dúvidas, pelo ultrapassar de obstáculos, pela retomada de questões dos mais variados níveis de complexidade. Não há homogeneidade entre diferentes pessoas que partilham de uma mesma experiência de aprendizagem, tornando necessário que os professores propiciem vivências educativas diversificadas que provoquem os alunos a refletirem sobre os conceitos e noções em construção.

MOMENTO 1

O Professor D inicia a aula questionando seus alunos sobre o que eles pensam da importância de uma boa alimentação. A agitação da turma para participar é grande, a maioria dos alunos levanta a mão para falar.

O Professor D vai indicando alunos que passam a responder a questão proposta. As respostas são comentadas brevemente, enquanto forma de valorizar a participação dos alunos. Alguns apontamentos permanecem no quadro enquanto registro de aspectos diversos que foram propostos pelos alunos. Então o Professor D lança outra questão: “Pessoal! Vocês acham que nós somos o que comemos?”

O burburinho na sala é maior. As respostas pendem do sim ao não, passando pelo talvez. Mas, sem firmar um certo ou errado, o professor lança mais uma questão: “Por quê?”

Esse questionamento vai tanto para os alunos que disseram sim, como para os que responderam não e para os que permaneceram no entremeio. Alguns alunos falam enquanto outros levantam a mão sinalizando o interesse em responder. A todos a oportunidade foi ofertada. As hipóteses aventadas por eles são rigorosamente registradas no quadro de giz. Esgotadas as participações, mais uma vez o professor absteve-se de emitir um parecer final e propõe como tarefa que os alunos investiguem as hipóteses listadas.

Todos os alunos copiam as hipóteses para serem investigadas como tarefa para a próxima aula.

MOMENTO 2

Na aula subsequente o Professor D compõe grupos de alunos. Cada grupo organiza-se em torno de uma das hipóteses (cada hipótese registrada em papeletas de diferentes cores). A cada grupo compete determinar a validade da hipótese, justificando a decisão em referencial consistente (pesquisado na tarefa).

As razões que fundamentam a definição quanto à validade da hipótese são listadas em folhas de sulfite, que são posteriormente afixadas nas paredes. Um relator apresenta o resultado do trabalho do grupo que integra e todos respondem a questões de esclarecimento propostas por colegas de turma ou pelo professor. Ao final de cada apresentação o professor complementa, exemplifica e enriquece as proposições dos alunos.

Ao final da aula, um registro sistematizado – simples, objetivo, mas completo – fica consignado no quadro de giz e nos cadernos dos alunos que passaram a compreender melhor o assunto. (Professor D)

É interessante que o professor procure sempre implementar atividades que progressiva e continuamente propiciem o entendimento, favoreçam a aprendizagem ativa e significativa de novos saberes, permitam o maior entendimento pela superação de dúvidas quando da participação em tarefas articuladas e complementares às etapas anteriores. Tarefas coletivas, interpretativas, argumentativas são interessantes, porque os próprios alunos irão atuar como elementos desafiadores.

O PROFESSOR A, em uma das fases da elaboração do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelos alunos, também demonstra clareza e domínio dessa prática quando:

Durante uma aula que desenvolvia o projeto "Como tudo começou", os alunos discutiam como montar o CD para que o mesmo ficasse interessante, afinal os outros alunos deveriam gostar do que iam ver e sentir-se motivados até o final da apresentação.

A professora ouvia as opiniões, enquanto todos, ao mesmo tempo, queriam dizer as suas sugestões. Em um determinado momento, eles discutiam sobre colocar perguntas, ao final do texto, como forma de avaliar se quem consultasse o material teria entendido o objetivo do trabalho.

Durante a discussão as opiniões se dividiam, e cada grupo argumentava sobre a sua idéia tentando convencer os demais. Até que a professora interveio, dizendo: "Como poderemos resolver essa situação, pois temos várias idéias e sugestões muito boas, mas como escolher a que melhor se encaixa no nosso trabalho? Uma aluninha respondeu: "Quando temos que tomar alguma decisão, lá na minha casa, e que as opiniões são diferentes, meu pai coloca em votação". Ótima idéia! Dizem os alunos. Vamos votar!!!

Após algumas idas e vindas concluíram que a idéia vencedora deveria ser a de colocar questões em forma de *desafio* com a opção *ajuda* ao final da apresentação, para o caso de quem estivesse tentando respondê-la e não conseguisse, então teria como pesquisar a resposta.

Nesse instante, um aluno disse: "Então o texto que vai ser aberto quando a pessoa *clicar* em *ajuda* não pode ser fácil". A professora, imediatamente, pergunta: "Por quê"? "Ora, professora, porque se o texto estiver simples, a pessoa irá encontrar as respostas com muita facilidade, sem precisar pensar, analisar, refletir e daí o que a pessoa vai aprender"?

A docente, visivelmente eufórica, instiga: "Como assim, não entendi"?! "Professora, quando estamos fazendo as atividades que você dá, e perguntamos pra você onde está a resposta no texto, você sempre responde: "Leia novamente, pois as respostas não estão uma embaixo da outra, é preciso ler e descobrir o que o texto quer dizer, interpretar, analisar, pensar e transformar as informações encontradas em respostas, não é"? "Então, se nós quisermos que quem pesquise o nosso material aprenda de verdade é preciso que o texto esteja escrito de forma mais difícil".

A professora, feliz da vida, responde: "Você quer dizer que o texto deve ser escrito de forma mais elaborada para que o sujeito que estiver fazendo uso do nosso material precise realmente estudá-lo e pensar sobre ele?" E o aluno responde: "É isso aí, professora!!! Pois não adianta responder só por responder é preciso responder com consciência, com compromisso e responsabilidade". "Parabéns"!!! Diz a professora. "A cada aula vocês me surpreendem, me emocionam e me ensinam. Valeu!!". (PROFESSOR A).

Promover um ensino que favoreça a aprendizagem é uma preocupação constante dos professores estudados, o que se manifesta no

direcionamento conferido às atividades avaliativas desenvolvidas e à análise dos dados decorrentes. O PROFESSOR C, por exemplo, afirmou que:

Como só tenho duas aulas semanais, os conteúdos selecionados são essenciais para cada série e as aprendizagens são fundamentais para novas construções. Então, quando percebo, após uma prova - por exemplo, que ainda não alcancei meus alunos, busco maneiras diferentes para a manutenção dessas aprendizagens, seja retomando o conteúdo com todos, seja chamando os que ainda não atingiram o objetivo para o estudo paralelo, seja pedindo ajuda para as famílias, elaboro novas atividades, enfim empreendo esforços para que todos cheguem ao mínimo esperado.
(PROFESSOR C)

O compromisso com o alcance dos objetivos propostos é real e constante entre os professores entrevistados. Certamente que a busca de "[...] maneiras diferentes para a manutenção dessas aprendizagens" (PROFESSOR C) é acompanhar sistematicamente o processo de conhecimento dos educandos e fazer retomadas necessárias e não apenas criar artifícios que gerem ou acrescentem notas para os alunos.

A preocupação em subsidiar as práticas avaliativas implementadas pelos professores e em promover melhorias, não procedendo a meras descrições ou classificações, determina a procura por alternativas metodológicas que contribuam para a aprendizagem dos alunos e promovam variabilidade didática que, respeitando individualidades, favoreçam a resolução dos problemas mapeados. Então, é preciso cuidar para que haja um equilíbrio entre as tarefas propostas (tanto em nível de dificuldade como em nível de quantidade) e que haja também uma seqüência de atividades e questões que gerem vínculos umas com as outras constituindo, assim, um caráter significativo, desafiador e transparente para os aprendizes. Ou seja, os professores precisam ser "[...] capazes de organizar situações de aprendizagem" (PERRENOUD, 2001, p. 11).

O PROFESSOR B, semelhantemente ao PROFESSOR C, também considera que a avaliação deve voltar-se para o processo sem, todavia, negar o produto, favorecendo a promoção de ajustes, correções e garantias do pleno desenvolvimento do aluno.

Bom...Oh! Não sei o conceito de avaliar, avaliar para mim é a maneira de obter informações de como anda o processo ensino/aprendizagem, para depois poder ajustá-lo conforme a necessidade diagnosticada. É como quando você vai fazer uma avaliação do seu corpo (o médico vai levantando informações sobre o que você sente, seja por perguntas, seja por toque, vai te apalpando, seja sentindo seus batimentos cardíacos, seu hálito ou, às vezes, te colocando dentro de uma máquina). Tudo isso para entender como re-colocar seu organismo em ordem, ajustá-lo, mas ambos, paciente e médico, vão construindo o caminho. Depois de detectada a doença, busca-se o remédio adequado. É assim que eu vejo e entendo a avaliação. (PROFESSOR B)

Como uma forma diferenciada de conceber a avaliação da aprendizagem decorre da compreensão também diferenciada do que seja ensinar e do que seja aprender, as novas concepções de aprendizagem deslocam o feixe de atenção:

[...] *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomando como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1999, p. 42, grifo do autor).

Destarte, a inércia, inerente àquele que não compartilha com o aluno suas dificuldades e tropeços, passa a ser substituída pelo compromisso com a proposição de ações variadas que perpassam o questionamento, a provocação, a busca incessante das melhores soluções, até porque

O professor de hoje precisa saber fazer boas perguntas e não dar boas respostas. Nós precisamos conduzir nossos alunos a participarem da aula, a estarem "ligados" no que está acontecendo, a terem responsabilidade junto com os colegas e com o professor para que a aula aconteça. Isso não é nada fácil, mas é desafiante e emocionante, porque quando você termina uma aula e sente que houve reciprocidade entre o ensino e aprendizagem é uma satisfação muito boa, é a sensação de que valeu! Você entende? (PROFESSOR D)

Entretanto, um novo componente se apresenta: a co-responsabilidade. A avaliação formativa deve envolver e responsabilizar igualmente professor e aluno. Ambos precisam compreender o momento de aprendizagem vivenciado e ambos precisam empreender esforços no sentido da melhoria e da superação.

A co-responsabilidade é um elemento de grande significação para a educação, pois só pode ser conquistada e não imposta e, isso acontece apenas quando existe uma relação de respeito e diálogo entre os envolvidos, diferencialmente de instrumentos ou técnicas que induzam à coerção, sanção e vigilância. Assim,

[...] Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia nova, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 2005, p. 144).

Destarte, a avaliação precisa se constituir em um espaço para o autoconhecimento e para o diálogo entre aqueles que dela participam. O aluno deve ser levado a refletir de forma clara, transparente sobre suas aprendizagens, sobre as estratégias que utilizou, sobre os recursos cognitivos de que se valeu. Por outro lado, o professor igualmente deve refletir sobre os processos didáticos

empreendidos, sobre os comentários e proposições oferecidos. Deste modo, é possível formar cidadãos capazes de gerirem suas vidas com competência, sabedoria e autonomia para melhor fazerem suas escolhas, além de considerarem, em suas decisões, aspectos reveladores de uma consciência global: atitudes coerentes e humanitárias no que diz respeito às questões universais, ou seja, ter ciência que cada ato pessoal terá reflexos imediatos ou não, na subsistência do planeta.

Também é importante salientar que os professores investigados solicitaram a colaboração, empenho e responsabilidade da classe para facultar a abrangência dos principais pontos do conteúdo proposto, esclareceram para o grupo o que estava acontecendo e quais seriam as regras que norteariam seus trabalhos para aquelas turmas específicas. É fundamental que os docentes dialoguem com seus alunos esclarecendo as ações pedagógicas e os ajustes necessários para que os objetivos a serem desenvolvidos sejam alcançados. “Esta é uma das utilidades da avaliação – relacionar as mudanças efetivamente ocorridas no aluno com a formulação explícita das mudanças que se tem por objetivo atingir” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 49). Nesse sentido, as tarefas avaliativas apresentam funções distintas tanto para o professor quanto para o aluno.

Levar os alunos a refletirem sobre suas aprendizagens exige do professor a adoção de algumas ações, tais como: a) anotação em seus trabalhos e provas, sugerindo novos questionamentos, e orientações para continuidade dos estudos; b) solicitação aos educandos de seus procedimentos, estratégia de raciocínio para a realização de suas atividades; c) discussão sobre as diferentes respostas entre os alunos; d) saber ouvir as críticas e sugestões dos educandos sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação utilizados pelo docente, dando

espaço ao diálogo; e) proporcionar momentos no decorrer dos quais os alunos possam elaborar atividades e depois discuti-las etc.

Autores como Scriven e Stufflebeam (1978), Bloom, Hastings e Madaus (1983), Hadji (2001a), Perrenoud (2000), entre outros estudiosos, propõem tais ações, que estão presentes nos pressupostos que fundamentam a avaliação formativa. Assim, esta deve ser realizada, sempre que possível, em situações do dia-a-dia da sala de aula, sem o rito sacramental da prova, geradora de estresse, medo e tensão, pois,

[...] o papel da avaliação, cujo propósito principal é o de descrever e influenciar a mudança, do papel da pesquisa de metodologia, que visa a uma compreensão de relações de causa e efeito ou à realização da análise detalhada das variáveis consideradas significativas na produção de mudança nos alunos. Avaliação, a nosso ver, é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 09).

O PROFESSOR C lança mão desses pressupostos quando diz para os alunos que: “se vocês tiverem alguma dúvida, podem me perguntar”. Com essa postura, o professor dá espaço para o diálogo, mesmo durante momento pontual de prova, fiando para o aluno tranquilidade, naturalidade, confiança e, esclarece posteriormente que, “se a gente não der essa abertura, principalmente nesta faixa etária, até eles superarem o emocional, eles perdem a chance de mostrarem o que já sabem”.

A seqüência didática implementada pelo mesmo professor também evidencia o cuidado em promover situações e tempos para a reflexão, uma vez que favorece o confronto de informações e o retomar dos processos vivenciados para melhor compreender os limites e as possibilidades ainda existentes em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

MOMENTO 1

Durante uma atividade de sala de aula, o Professor C rememorou com os alunos regras anteriormente estabelecidas: (a) estabelecer um ambiente de troca de informações; (b) participar ativamente das atividades propostas em sala; (c) executar as tarefas e atividades propostas para casa; e, ainda, (d) ter responsabilidade com o material de aula. Afirmou então que o cumprimento do pactuado era tão importante, ou mais, que o resultado de uma prova escrita e ponderou: “[...] não que este tipo de instrumento de avaliação não seja importante, é e muito, pois vocês passarão a vida toda sendo avaliados de forma sistemática, seja no vestibular, seja no momento de arrumar um emprego, mas o que eu quero que vocês entendam é que o que vocês estão aprendendo hoje precisa ter significado além dos muros da escola, que vocês possam aplicar em suas vidas, tanto de adolescentes como depois que ficarem adultos, ok?”

Neste dia, então, fariam uma atividade escrita, sem consulta aos colegas e ao material, mas poderiam perguntar para o professor se tivessem alguma dúvida. Era só levantar a mão que ele os atenderia na carteira.

Os alunos deveriam responder as questões à caneta. Algumas questões eram descritivas e outras eram objetivas.

O Professor C explicou que leria a prova em voz alta para certificar-se do entendimento de todos quanto às proposições dos enunciados. Eles teriam uma hora/aula para realizarem a atividade e, ainda se tivessem alguma dúvida, era só levantar a mão. Assim, após todas as recomendações, deu início à atividade.

Passados uns dez minutos, uma aluna levanta a mão e o professor, imediatamente, dirige-se a ela que pergunta: “Professor, isso está certo?” O professor respondeu oferecendo elementos que permitiram à aluna relacionar a temática à aula, fornecendo – assim – alguns subsídios que lhe permitiram firmar uma estratégia cognitiva que a conduziu à estruturação da resposta. Ela afirmou então: “Ah! É mesmo”, enquanto já começa a escrever a resposta à questão. Logo em seguida, um outro aluno solicitou o professor que agiu da mesma forma e, assim, transcorre a aula.

MOMENTO 2

Na aula subsequente, o professor faz a entrega da atividade escrita. Primeiro solicita que todos façam uma análise do que ele apontou em cada questão corrigida. Um aluno levanta a mão e diz: “Professor, eu não concordo com o que você escreveu na minha atividade! Ao que o professor responde: “Ótimo, vamos analisar juntos o que você respondeu e o que eu escrevi, todos podem participar desta discussão, inclusive consultando seus cadernos, livros e todos os outros materiais que nós utilizamos durante as aulas”.

E a conversa inicia: um fala daqui, outro responde dali, outro discorda totalmente do colega e o professor deixa, até que em um determinado momento, o professor vai para o quadro e sistematiza em tópicos as idéias propostas pelos alunos, afirmando: “Tarefa: respondam a todos os tópicos

listados em nossa aula. Olha só! A atividade que eu devolvi para vocês também pode ser fonte de pesquisa”.

O professor depois explicou que, após a prova, verificou que os alunos, de um modo geral, não entenderam o conteúdo, então, ele considerou necessário retomá-lo, valendo-se dos tópicos listados e que eram os pontos essenciais.

MOMENTO 3

O professor reúne a turma em grupos compostos por três integrantes e solicita para os trios a troca das tarefas entre si e a correção cuidadosa. A correção é acompanhada de uma discussão entre os integrantes dos grupos que necessitam esclarecer com os parceiros de tarefa sobre o significado de alguns registros. O professor é solicitado a participar em diversos momentos. Ele sempre atende aos pedidos dos grupos que, ainda, sistematizam uma melhor resposta e/ou síntese para cada um dos tópicos listados. Um dos integrantes do grupo fica responsável pela apresentação.

Os alunos apresentam suas sínteses e são questionados pelos demais grupos quando há divergências ou se faz necessária alguma complementação. O professor, sempre atento, complementa e enriquece as apresentações, aproveitando para esclarecer dúvidas e propor questões que levam os alunos a refletirem sobre o significado de termos, sobre relações entre conceitos etc.

Para finalizar, o Professor C abre uma possibilidade de realização da atividade para aqueles alunos que não realizaram a tarefa e, ainda, faz uma síntese dos principais aspectos discutidos, aproveitando para retomar o conteúdo de maneira abreviada e para propor algumas questões que lhe permitiram verificar a eventual existência de dúvidas ou inconcretudes. (PROFESSOR C)

Esse professor retoma a atividade avaliativa e a utiliza como objeto de reflexão. Cada resposta é transformada em novos questionamentos e/ou hipóteses que são consideradas e pensadas pelos alunos. A avaliação, em sua dimensão formativa, compromete-se com a evolução do aluno e com o aperfeiçoamento da ação docente. Todavia, tal atitude exige do professor o estabelecimento de uma relação de confiança e de troca com o educando, gerando as condições necessárias para que estes explicitem seus pensamentos, externem suas convicções, exponham suas dúvidas. Dessa forma, quando o professor proporciona uma relação de troca com seu aluno sobre seu processo, garante a conquista de um movimento reflexivo de

ambos.

Com esse fazer pedagógico, não há incentivo à competitividade mas, ao contrário, favorece-se a cooperação, na busca de minimizar o individualismo no aluno e do poder hierárquico e controlador do professor. Quando se trata de avaliar com intenção meramente classificatória revela-se, segundo FOUCAULT (2005), que a função do exame não é mais do que poderio a impor marcas em seus súditos, ainda que de forma velada. Neste contexto,

[...] o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 159).

Antes de trazer simplesmente o produto (certo ou errado), o professor voltou-se para a compreensão dos caminhos percorridos pelo aluno no transcurso do processo de aprendizagem, de forma a sinalizar ao aprendiz a possibilidade de melhoria de seu resultado, mas também a maneira do discente demonstrar seu conhecimento. Para Weiss, “os professores são aqueles que mais conhecem os seus alunos. Desse ponto de vista, há uma verdade da intuição, como se o professor dispusesse de um ‘sexto sentido’ que lhe permitisse integrar informações difusas” (apud HADJI, 2001a, p. 54).

Considerando as respostas e a participação dos alunos, esse professor assegurou um clima positivo dentro da sala de aula e, mesmo após a correção de uma prova, aproveitou dessa situação para favorecer a aprendizagem chamando o aluno, em particular, para que ele refletisse sobre o que havia escrito, demonstrando conhecer, reconhecer e respeitar o processo deste aluno e não apenas o produto revelado pelo mesmo em uma atividade, que para o professor era apenas um recorte de todo o percurso do educando.

Wachowcz (2000) confere ao momento avaliativo o mesmo significado de “fotografar uma cena”, cujas imagens apreendidas seriam as mais significativas, porém seriam apenas registros que não captam todo o contexto, porque aquele exato momento retratado já não existe quando a fotografia é revelada. Alvarenga (2002) também concorda com esta idéia enfatizando que, mesmo quando bem formulada, a avaliação apreende informações estáticas de um processo que é naturalmente dinâmico.

Em sua essência, um educador reflexivo é mediador de uma educação reflexiva, à medida que compartilha com o aluno sentimentos e descobertas, enfrentando dúvidas e obstáculos, sugerindo e acatando sugestões de novas direções. Não apenas aponta a direção aos alunos. Mais do que isto os acompanha em seus percursos, vivendo a magia do inesperado.

E, deste modo, fundamentado nessa concepção, o PROFESSOR B reage frente a uma situação bastante complexa no processo ensino/aprendizagem, buscando, junto aos alunos, sugestões para a resolução do problema que estavam vivenciando.

MOMENTO 1

O Professor B já havia explicado determinado conteúdo pela quarta vez, feito uma atividade em sala de aula, sem consulta, e percebia que um número grande de alunos não estava entendendo o assunto e apresentando um resultado abaixo do esperado. Nessa aula, parou tudo e falou: “Olha pessoal! Eu sinto que não estou sendo claro e muito menos objetivo no que estou tentando explicar para vocês. Já usei vários recursos didáticos, como: fantoches, aula expositiva, leitura silenciosa do capítulo e nada acontece. Este conteúdo é para ser experimentado, vivido, vibrado por vocês e eu não estou conseguindo isso. Eu percebo que estou com dificuldade de chegar até vocês, de fazê-los compreender o que estou falando. As devoluções que vocês estão me dando estão muito abaixo do esperado. Eu gostaria que vocês me ajudassem a pensar como fazer desse conteúdo, o conteúdo, e não apenas mais um conteúdo

de História. Tem alguém aqui que possa me ajudar?" Passado alguns minutos um aluno lá no meio da sala levantou a mão. E disse: "Professor, acho que posso ajudar! Como já li vários livros sobre Mitologia Grega e construí em dobradura os personagens de: "As doze tarefas de Hércules" e "A lenda do Minotauro", talvez com mais esse recurso possamos entender o que você está tentando nos explicar!" Maravilha!!! Diz o professor, na próxima aula trabalharemos juntos, em grupos de 04 estaremos lendo, discutindo e criando os personagens, ok? Ok!! Responde a turma.

MOMENTO 2

A habilidade em criar bonecos com papel laminado, daquele menino de doze anos, juntamente com o conhecimento que detinha sobre Mitologia Grega gerou alterações nas aulas subseqüentes. Os dois juntos, professor e aluno, conseguiram encontrar mecanismos que tornaram as aulas significativas, envolventes para todas as turmas da 7ª série.

A construção dos personagens utilizando papel laminado possibilitou a reconstrução da História na compreensão dessas obras da Mitologia Grega. A diversificação da proposta de trabalho veio em decorrência do reconhecimento de que apesar de todos os esforços, os alunos não estavam "envolvidos" com as novas informações, não estavam "vivenciando" a nova aprendizagem. O professor, pretendendo mais que a incorporação ou a acumulação de saberes, pediu ajuda para os alunos que não se furtaram em ofertá-la. Sem contar como os alunos citados foram reconhecidos e valorizados por toda a escola, inclusive dando aula para os pais da 7ª série, em uma oficina, preparada por eles, para fazerem com que os pais também pudessem vivenciar o processo da avaliação formativa (PROFESSOR B).

O *feedback* dado pelo PROFESSOR B, quando se reporta aos alunos dizendo que ele também não estava encontrando uma estratégia didática adequada ao favorecimento da aprendizagem daquele conteúdo específico e, ainda, não delegando a frustração do não entendimento e, conseqüentemente, do resultado não satisfatório da prova somente para os alunos, demonstra sua compreensão de que a avaliação não é apenas e exclusivamente um julgamento para os alunos, mas é um julgamento do processo ensino/aprendizagem.

Desta maneira, observou-se uma prática realizada de forma dinâmica e integrada, com características de avaliação formativa e contínua, até porque, a ação de avaliar não deve servir como interrupção para pensar a prática e retornar a ela; mas deve consistir em um momento de estabelecer um vínculo entre

o ensino e a aprendizagem, favorecendo a retomada da caminhada de forma mais adequada, quando necessário. Não deve ser apenas um marco definitivo de chegada.

Outro aspecto que merece destaque na atuação desse mesmo professor é o diálogo franco, favorecendo a análise do que estava acontecendo e permitindo o delineamento de sinalizadores de superação. Isso motivou e envolveu os alunos para a aprendizagem, contribuindo para a formação da autocrítica, da autoconfiança, da humanização, da solidariedade, da autonomia. Ainda, a ação do professor evidenciou a subjetividade e a interatividade inerentes à avaliação, sem relegar para um plano secundário a essencialidade do diálogo entre todos os que fazem parte desse processo, promovendo, assim, a possibilidade de reflexão sobre as relações interpessoais e dos projetos coletivos.

Quando o educador se propõe a realizar uma formação integral de seus alunos, com vistas a desenvolver um cidadão crítico, questionador, transformador e atuante na realidade em que está inserido, precisa abrir-se às novas concepções do processo ensino/aprendizagem e, sobretudo, aprender a ouvir seus alunos.

Pensando dessa forma, os PROFESSORES D e E externaram suas preocupações e avanços sobre o tema, quando afirmaram que:

[...] olha considero muito importante a opinião do aluno. É preciso entender que antes nós dávamos aula e o aluno ficava só ouvindo, absorvendo tudo do jeitinho que era falado. Hoje isso não é mais concebível, pois a todo o momento o aluno tem contribuições e informações relevantes para a aula e nós professores temos que lhe oferecer oportunidades para se posicionar, para... expressar sua opinião e sua compreensão, raciocinando sobre o que está sendo aprendido. Só estando envolvido no processo é que o aluno poderá ter autonomia depois para também regular sua aprendizagem. (PROFESSOR D)

Eu entendo que o retorno que nós recebemos dos alunos em relação, por exemplo, à procura, ao interesse deles em estarem nos buscando, dentro ou fora da sala de aula, para tirar dúvidas, ou mesmo trocar idéias sobre as aulas, é o que nos dá força, é o que nos encoraja a buscar cada vez mais essa cumplicidade. O exemplo disso é o que estava acontecendo agora enquanto eu a aguardava para a entrevista; eles vieram me mostrar o texto, a síntese que eu havia pedido da minha aula hoje cedo. Você tem idéia do que isso significa, são três horas da tarde e os meus alunos estão aqui na biblioteca, coincidentemente me encontraram e sem medo, sem insegurança vieram, me cercaram, para me mostrar o que estavam fazendo e queriam ouvir a minha opinião. Isso não é fantástico!!! Eu acho que sem vínculo afetivo, sem envolvimento entre professor e aluno não há aprendizagem nos nossos dias. (PROFESSORA E)

Percebeu-se tanto pelas observações em sala de aula, bem como pelo depoimento dos PROFESSORES A, B, C, D e E, que houve preocupação: no aperfeiçoamento das relações pessoais e coletivas, na elaboração de diferentes estratégias de ensino, sempre coerentes com as necessidades de seus alunos. E que mesmo após a prova, a ação pedagógica teve um novo direcionamento para se chegar à aprendizagem, ou seja, pretendeu-se pôr “a avaliação a serviço da aprendizagem” (HADJI, 2001a, p. 15).

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa pode ser entendida como uma avaliação contínua, ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem, permitindo melhorar as aprendizagens e contribuir para o êxito do ensino, bem como possibilitando resultados satisfatórios, tanto para os alunos como para os professores. Compartilha da mesma idéia Hadji (2001a, p. 15), para quem “[...] a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos”.

É possível afirmar que a avaliação formativa é uma proposta complexa que requer muita reflexão sobre: o que é ensinar, o que é aprender; como

ensinar, como se efetiva a aprendizagem, sobre as relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-conteúdo, aluno-conteúdo, e mais do que isso, a competência por parte do professor em identificar os limites e as possibilidades das ações didáticas, das atividades avaliativas e, ainda, apontar caminhos para a superação de prováveis desvios. Para Perrenoud (2001, p. 11), “o papel dos professores deve, necessariamente, evoluir”.

[...] quando comecei a dar os primeiros passos nesta visão é que percebi o quanto isso não é fácil, mas é possível. Tem conteúdo que você sabe muita coisa sobre ele, mas não sabe tudo...E, muitas vezes, de quem você menos espera te dá lições de vida e até mesmo do seu conteúdo. Muitas e muitas vezes você aprende muito mais com os seus alunos do que com os seus próprios estudos ou professores. Só que depende de nós adultos, professores, educadores termos humildade de reconhecer as nossas dificuldades. E quando isso acontece, todos nós ganhamos (alunos, professores, escola, família e a sociedade). Não resolve o problema apenas culpar nossos alunos, suas famílias, a escola, a orientadora, a coordenadora etc.... do não aprendizado de um aluno ou de um grupo de alunos. (PROFESSOR B)

É certo que nos procedimentos de uma avaliação formativa o professor tem ampliada sua responsabilidade, pois ele precisa ter os objetivos e os critérios de avaliação muito bem definidos, ter as tarefas e os instrumentos que serão utilizados para a coleta de informações coerentes com os objetivos e os critérios pré-estabelecidos, filtrar as informações relevantes, identificar as dificuldades que apareceram com mais frequência e as não tão comuns, interpretar todos esses dados e daí, de posse dessas informações, estabelecer alternativas para agir de modo a atingir os itens demonstrados como ainda deficitários. Na verdade, o professor passa a ser um verdadeiro investigador.

Segundo Hadji (2001a, p. 79), “construir um objeto de avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se

deverá coletar informações”. Por isso, ao planejar uma atividade avaliativa, é importante que o professor saiba o para quê e o porquê está propondo essa atividade; ele precisa ter muito claro o que realmente deseja verificar e quais competências ele espera que sejam desenvolvidas com a proposição de determinada tarefa.

A avaliação empreendida com objetivo formativo desempenha a importante função de informar, acompanhar e melhorar o processo de formação, que é dinâmico, multiforme e complexo, sobretudo quando o que se aspira é estimular, desenvolver e formar no aprendiz competências cognitivas, competências procedimentais e competências atitudinais.

Perrenoud (1999) diz que, quando as tarefas avaliativas servem apenas para informar o aluno de suas conseqüências futuras - sucesso ou fracasso - o aluno não se sente como sujeito da ação. Então, aprender perde o significado e o seu interesse desloca-se da apropriação de novos saberes para a pura memorização, fadada ao esquecimento, restringindo-se a obtenção de escores que assegurem a promoção para a série seguinte.

Tal modelo serve a um ritual de poder que não mais atende aos anseios de uma pedagogia reflexiva, embora ainda subsista esse exercício de poder hierárquico em parcela significativa das escolas.

Por isso, para as verificações contínuas e acompanhamento das aprendizagens, é necessário variar as ações didáticas e diversificar os instrumentos de avaliação, pois somente com a articulação entre ambos é possível obter informações suficientes sobre o aprendizado dos alunos. Os educandos têm diferentes ritmos e estilos de apropriação dos saberes e as tarefas avaliativas devem contemplar a multiplicidade desses estilos em diferentes momentos, considerando a

constituição de cada indivíduo, sua evolução, suas aptidões e capacidades peculiares. Somente a adoção de diferenciados procedimentos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação poderão auxiliar professor e aluno a reconhecerem seus avanços, seus limites e seus novos desafios. Entretanto, a aquisição dessa articulação com eficácia depende de definir que:

[...] o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional (PERRENOUD, 2001, p.12).

Nesse sentido, nas observações e nas entrevistas foi possível identificar situações nas quais se buscou tal articulação, já que o PROFESSOR D, entendendo a avaliação na perspectiva de formação, declarou:

[...] às vezes as aulas ficam até mais conturbadas, porque aquela necessidade deles falarem, você precisa estar muito atento e direcionar a aula para o objetivo que você planejou, levar a aula, como uma aula projeto, questionando, conduzindo as reflexões e jogando novas perguntas, e tudo isso faz parte do processo de avaliação, pois enquanto você faz isso, você também está atento, na medida do possível, em quem responde, quem participa, quem está dando respostas totalmente fora daquilo que você pretende, e vai registrando rapidamente. Eu acho tudo isso muito importante porque assim você também vai conhecendo o seu aluno. Quantas vezes já aconteceu de num instrumento escrito o meu aluno errar, mas eu sabia que ele sabia, então quando ia dar a devolução do instrumento, pegava minhas anotações e falava, Fulano, venha até aqui comigo um pouquinho, presta atenção no que você escreveu aqui, leia novamente, e o aluno na hora diz: "Nossa! Professor! Como pude escrever essa bobeira". (PROFESSOR D)

São de extrema relevância os momentos de planejamento e organização das aulas que serão norteadores do encaminhamento do trabalho pedagógico, pois como diz o PROFESSOR D “[...] você precisa estar muito atento e direcionar a aula para o objetivo que você planejou”. Para isso é necessária uma aproximação coerente entre o objetivo a ser alcançado, o conteúdo a ser apropriado e a mediação a ser consubstanciada pelas ações didáticas levadas a termo.

Cabe aqui uma observação pertinente sobre até que ponto o professor sabe que ao seu fazer pedagógico subjaz uma ideologia que pode estar fortalecendo um modelo indesejado que reforçará uma sociedade homogeneizada, alienada, acrítica e que, nem sempre, é percebida por ele, dada as falências em sua formação.

Dessa maneira, quando se trabalha com uma proposta pedagógica que busca uma formação diferenciada, a improvisação, a não preparação de cada aula, a falta de compromisso com o educando, o desinteresse em buscar aperfeiçoamento e atualização profissionais são pontos que não podem ser relegados.

Planejar, procurar suporte teórico, recursos didáticos diferenciados, atividades de sala de aula desafiadoras e motivadoras, construir caminhos investigativos e participativos através da mediação e avaliar durante este percurso é verdadeiramente um grande desafio, mas que precisa ser superado todos os dias.

Zabala (1998, p. 28-29) nos esclarece:

Nós, os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que sejam benéficas para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas.

Portanto, o planejamento apropriado, a organização didática, a mediação adequada, o acompanhamento passo a passo da história de cada aluno contribuem para garantir o manejo da classe e a conseqüente realização do trabalho pedagógico que atenda aos pressupostos de uma avaliação com intenção formativa.

É importante ressaltar que, pretendendo evitar a recepção meramente informativa dos saberes pelos alunos, o PROFESSOR D pôs em evidência a necessidade de: conhecer o aluno, ter clareza dos objetivos a serem alcançados, ter o envolvimento dos educandos e ter o foco na aprendizagem, pois quando o docente diz: “[...] presta atenção no que você escreveu aqui, leia novamente”, ele está buscando levar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem e as relações que forma não só no ambiente escolar como familiar.

Esse processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, pelo exercício do aluno de pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente idéias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los. Tal postura do docente fica muito evidente no depoimento da mãe de uma aluna da sétima série do ensino fundamental II, quando relata a seqüência didática estabelecida pelo PROFESSOR D.

A mãe estava preparando uma palestra sobre planejamentos e lia a respeito justamente do conteúdo dado na série da filha. E para poder organizar as explicações que precisava, era necessário compreender como o conteúdo fora dado pelo professor.

Ela chama a filha e pergunta: “Filha, sobre o conteúdo da Revolução Francesa, o que você aprendeu primeiro?” E a menina começa: “Bem, mãe, o professor nos questionou sobre quem foi Luis XVI, Maria Antonieta, e dissemos que não sabíamos do que ele falava. Ele sorriu e disse: “Vamos precisar conhecer esse pessoal para estudarmos e compreender o que foi e o que significou a Revolução Francesa para a história da humanidade e estabelecer uma comparação entre a vida

naquela época e nos nossos dias, *ok?* "Pedi-nos então, que trouxéssemos para a aula seguinte pesquisas (o que encontrássemos) sobre esses personagens e sobre esse tema para conversarmos um pouco no próximo encontro". "No dia seguinte, nós fomos falando para ele tudo o que tínhamos descoberto e encontrado e ele foi comentando, discutindo e nós fomos entendendo quem foram essas pessoas e o que representaram para a história". Depois, o professor foi fazendo algumas perguntas e conforme respondíamos eles trazia novos questionamentos que nos levaram a entender e descobrir que a diferença das classes sociais entre o povo, a nobreza e o clero era tão injusta e cruel que eles precisaram fazer uma revolução para conseguirem mudar aquela situação do país deles".

Depois de duas aulas chegamos em Napoleão Bonaparte, que era um revolucionário, o professor pediu que formássemos grupos de cinco e analisássemos e refletíssemos sobre a postura desse personagem e como ele agia". "Pedi para pensarmos se a maneira com que ele conduzia as coisas era realmente em favor do povo ou em proveito próprio e ainda se existia alguma relação entre o que acontecia, lá na França, no século XVIII, com o povo e o que acontece nos nossos dias.

A mãe encantada ouvindo a filha até esquecer o trabalho que fazia, disse-lhe: "Muito obrigada, Parabéns!" "Você é maravilhosa!" E a filha responde: "Eu aprendi porque meu professor conversa muito com a gente, faz várias perguntas e sempre diz que é muito importante pensarmos sobre as coisas e não apenas aceitá-las só porque parecem legais ou porque foi ele (professor) que disse".

E antes de a mãe expressar sua emoção, a filha diz: "Ah! Mãe e tem um detalhe. Estudando esse conteúdo a gente descobriu inclusive o problema dos impostos, aqui no Brasil". "Você sabia que hoje saiu no jornal que o Brasil tem muito dinheiro bloqueado em 'paraísos fiscais?" "O professor já tinha dito isso prá nós". A mãe ficou muito impressionada com a motivação e a aprendizagem da filha que decidiu conversar com a coordenação da escola e com o professor da disciplina para relatar o fato. (PROFESSOR D).

Por isso, as transformações das posturas frente à avaliação não são fáceis, pois resultam de um profundo processo que envolve mudanças de concepções e práticas. Exige a formação de professores com olhares diferenciados que reflitam em ações também diferenciadas. Como corrobora Hoffmann (2002, p.62),

[...] a construção de uma pedagogia nessa direção não é uma questão de métodos, que possam ser ensinados ao professor. Sua proposta precisa ser constantemente adequada às possibilidades cognitivas dos alunos e ao contexto escolar, o que lhe exigirá uma ampla fundamentação em teorias do conhecimento, maior tempo para o planejamento, para a análise das tarefas dos alunos e, principalmente, apoio e orientação permanentes de supervisores e especialistas.

Esta construção fica bastante evidente no depoimento do PROFESSOR A, quando demonstra o caráter processual da avaliação, pois analisando as situações didáticas que potencializam a sua atuação pretendendo o aprimoramento e a evolução do estudante, considera a necessidade de ampliar o foco do olhar, para que ele não somente se ajuste a uma metodologia ou a uma “receita” pedagógica, mas, na verdade, insira-se em uma proposta pedagógica que possua como principal objetivo a aprendizagem.

O PROFESSOR A vem trabalhando de forma diferenciada alguns conteúdos. É objetivo de determinada série do Ensino Fundamental II explicar a origem da vida no nosso planeta e sua conservação. No entanto, após treze anos de trabalho, nessa série, percebia que todos os esforços empreendidos não garantiam o envolvimento dos alunos. Em seu depoimento ele demonstrou tal preocupação:

[...] apesar dos conteúdos pré-estabelecidos para essa série, de toda a dedicação nas aulas expositivas, de trazer diferentes materiais e textos para os alunos, percebi que não havia um envolvimento das turmas e, muito menos, a tomada de consciência, por parte dos mesmos da necessidade de preservação da vida. Percebi que só trazer as informações não estava surtindo o efeito que eu esperava. Após muita leitura, estudo em grupo, momentos de consultoria comecei a perceber que o que fazia era muito bom, mas poderia ser melhor. Foi quando senti a necessidade de ir em busca de algo a mais para as minhas aulas. Decidi por começar a tornar o ensino mais próximo da realidade e necessidade dos alunos. Também comecei a perguntar, para mim mesma, isso é relevante que os alunos aprendam? O aluno em alguma situação real vai usar esse conteúdo? Quais conhecimentos ele precisa realmente dominar? Quais estratégias didáticas vou usar para atingir meus objetivos? Quais instrumentos usarei para que os meus alunos demonstrem o que já conseguiram apropriar-se? E, ainda, o que já sabem sobre o tema que iríamos estudar? O que gostariam de saber sobre esse tema? E, como poderíamos estudá-lo de uma forma mais proveitosa? Hoje trabalho esse mesmo conteúdo de forma dinâmica, participativa, procurando estabelecer vínculo entre o (professor-aluno-conteúdo), respeito mútuo, cooperação, compromisso, tarefas coletivas, trabalhos em grupo, co-responsabilidade, auto-avaliação, auto-consciência e metacognição. (PROFESSOR A)

Para uma análise mais intensa desses processos de construção desenvolvidos por esse professor, julgou-se necessário relatar, também, os procedimentos empregados para o tratamento do tema.

Um dos objetivos, tanto dessa série do Ensino Fundamental II, como do Projeto Educativo da Instituição analisada, é aprofundar os alunos na pesquisa.

Como o estudo do conteúdo a “origem da vida” gera muita curiosidade e interesse nessa faixa etária, esse assunto promove a abertura para a pesquisa. Assim, aproveitando o encanto dos alunos pelo tema foi lançada a proposta do projeto, pois o assunto vinha sendo trabalhado desde o 1º semestre de 2004.

A PROPOSIÇÃO DO PROJETO: Início do 2º semestre (Agosto de 2004)

MOMENTO 1

O PROFESSOR A convidou os alunos para irem trabalhar em uma sala de aula diferente (nesse espaço não havia carteiras, tablado, mesa do professor, só possuía um grande tapete, espelhos, quadro de giz e almofadões). Em princípio, uma intensa euforia toma conta das crianças, então a professora vai acalmando aos poucos e delimitando algumas situações. Após alguns minutos, ela solicita que os alunos respondam o que lembram e o que sabem dos temas “Origem do Universo”, “Via Láctea”, “Como surgiu a vida no Planeta?” (já estavam estudando esses temas desde abril de 2004). Imediatamente os alunos se agitam, alguns levantam as mãos, outros já começam a falar e, assim, novamente a professora intervém, pedindo silêncio, e faz alguns combinados, tais como: 1º cada um vai falar na sua vez; 2º quando quiser se pronunciar precisa levantar a mão; 3º quando um amigo estiver falando, os outros precisam ouvi-lo.

Muitos alunos levantaram a mão e a professora foi ouvindo um por um, apresentaram exemplos e dois disseram o que entendiam por Via Láctea. A professora foi elencando as palavras-chave, no quadro de giz, conforme as idéias iam surgindo. Então a docente pediu aos alunos que copiassem do quadro todas aquelas contribuições e levassem, como dever de casa, a busca por maiores informações em: livros, revistas, jornais, com os pais, com os avós, na Internet, enfim que trouxessem para a aula seguinte mais conhecimentos sobre o que haviam discutido.

MOMENTO 2

A professora inicia a aula seguinte numerando os alunos para que se reunissem em grupos de cinco e diz:- “Com as tarefas nas mãos vocês deverão analisar o que cada aluno pesquisou e sintetizar a fim de podermos começar a sistematizar os temas”. Só então, passaram a socializar com outros colegas o que cada grupo já conseguira buscar. A docente determina um tempo de vinte minutos, alguns alunos reclamam dizendo que é muito pouco tempo para todos tomarem conhecimento da pesquisa de cada um, depois analisar o que elas tinham de semelhança e diferença e ainda sistematizar os

dados. A professora concorda e pergunta qual a sugestão deles. Imediatamente eles respondem: “precisamos de trinta minutos mais ou menos”, no que a professora concorda. Passado o tempo combinado, que foi de muito trabalho e discussões, a professora diz: - “Pessoal, vamos sortear qual será o primeiro grupo que irá apresentar, ok?” - “Tudo bem”, respondem os alunos. É interessante como a professora procura negociar cada passo do trabalho. Na seqüência, a educadora vai escrevendo no quadro as sínteses de cada grupo por temas. Então, após esse momento, pede que os alunos voltem para seus lugares e prestem atenção no que ela vai dizer. - “Vocês já pensaram em passar para outras crianças ou adultos tudo o que já aprenderam?” Há uma agitação geral na turma; uns respondem que sim, outros que não, um aluno que já tinha irmãos em séries seguintes disse: - “Professora, no ano passado meu irmão fez um CD e apresentou para os pais e familiares”, outro aluno diz “Ah! Então precisamos fazer diferente esse ano”. - “Isso mesmo!” Diz a professora; e de que forma poderíamos fazer isso?” Surgem mil maneiras de apresentar o trabalho, mas a sugestão de um jornal vai tomando corpo. Uma aluna diz: “E se nós fizéssemos como o ‘Discovery Channel’?” Euforia total nasala, a professora então diz: “E por que não?” Um aluninho lá no fundo pergunta: - “Professora, como iremos viajar para a Lua? E para Marte?” Um outro aluno responde: “Nós podemos imaginar”. “Isso mesmo”, responde a professora muito empolgada, “com a nossa imaginação é possível fazermos viagens maravilhosas”. Uma outra aluninha diz: “Mas nós podemos navegar pela internet e até pedirmos ajuda para outras escolas e até para o pessoal da Discovery”. Risos na sala. Enfim, o projeto estava “detonado”.

MOMENTO 3

Nessa aula a professora discute com os alunos as etapas do projeto. Isso levou uns quarenta e cinco minutos, depois a discussão passou a ser qual o dia da semana o projeto “Origem da Vida” seria trabalhado. Como a PROFESSORA A só tem três aulas na semana, sendo que, na quarta-feira, duas são geminadas, esse ficou sendo o dia da semana que trabalhariam o projeto. Com as etapas, temas e dia da semana definidos, passaram a pensar nos subtítulos, na formação dos grupos e nas funções de cada um nos grupos (tudo isso discutido, mas sempre direcionado e orientado pela professora). O momento de formação do grupo foi bastante significativo por gerar alguns problemas de ordem relacional. Após muitas idas e vindas, a professora diz assim: “Que tal formamos os grupos como nós começamos esse trabalho: eu enumero de um a cinco e assim ninguém sobra, ninguém escolhe só quem é bom ou só quem faz bagunça, etc...?” - “Ótima idéia”, diz uma aluna. Entretanto, alguns alunos não concordaram. Houve, então, uma votação e ganhou a primeira sugestão. A partir daí, os trabalhos são divididos e os temas sorteados. Fica estabelecido que, às quartas-feiras, nas duas últimas aulas, eles já deveriam organizar-se em equipe para trabalharem em cima do projeto.

MOMENTO 4

Primeiro houve todo um estudo do que é pesquisar. Inclusive, nesse dia, a bibliotecária da escola esteve com os alunos ensinando como buscar informações nos livros nas revistas nos arquivos em geral da biblioteca e o

assessor de tecnologia esteve junto com os alunos para ensinar como se faz uma pesquisa pela Internet. De posse dessas informações, mais o material que já possuíam e os temas que cada grupo deveria pesquisar, a professora orientou-os a focalizarem o seu assunto. Para isso, coletivamente fizeram um "roteiro de pesquisa", levantando as questões que cada equipe deveria pesquisar. Roteiro pronto ficou combinado que nas quatro aulas seguintes as equipes se ocupariam de pesquisar no material que eles haviam trazido e nas sínteses dos grupos, as respostas para as perguntas do roteiro, mas estas respostas já seriam dadas em forma de texto. Aqui, o professor de Língua Portuguesa vem trabalhar junto.

MOMENTO 5

Houve aulas que trabalharam somente produção dos textos, com refacção das redações. Esses momentos aconteceram na informática, nas aulas de produção de texto. Após essa etapa, houve uma pausa na qual fizeram uma avaliação do trabalho até aquele momento. Eles avaliaram a produção dos grupos, o empenho individual de cada componente do grupo, o que já haviam feito daquele primeiro roteiro, o que não haviam conquistado, e, ainda, quais dificuldades encontraram para chegar até aquele momento. Eles então, descobriram o que já haviam cumprido e o que fariam nas fases seguintes:

a) Como é um documentário? Como aconteceriam as gravações para que todos pudessem mostrar seu trabalho? Os alunos colocaram que "precisava ter ilustrações, porque senão ficaria muito chato, pois um programa onde só se fala e não se mostra o que está sendo explicado fica sem graça". Assim, ficou combinado que cada equipe dividiria seu texto para que cada aluno tivesse sua fala e cada um ficaria responsável pela sua parte e teria que estudar muuuuuuito.

b) As gravações seriam feitas pelo técnico do audiovisual (um ex-radialista e uma pessoa que já fez vários cursos sobre técnica vocal).

MOMENTO 6

Trouxeram o técnico do audiovisual para orientá-los e treiná-los para falarem para uma câmera. Essa aula foi uma festa!! Mas aprendemos tanto!!!

MOMENTO 7

Daqui para frente trabalharam sempre juntos, alunos, professores, assessores, técnicos, etc.... Com aulas nos laboratórios de informática os alunos aprendem a gravar imagens em *power point*, transportá-las para o disquete para que, no momento em que a "fala" estiver correndo haja a entrada das imagens ilustrando o discurso. Tudo pronto? Não. Agora é hora de as gravações acontecerem.

MOMENTO 8

Segunda parada para avaliarem o processo. A professora pergunta : "Qual era o objetivo desse trabalho? Qual tinha sido a aprendizagem mais importante para eles? O que eles achavam que ainda não tinham aprendido, mas gostariam de saber?"

MOMENTO 9

Terminadas as gravações, momento de editarem as fitas. (isso foi feito por um

especialista, entretanto tudo foi explicado minuciosamente as crianças), mas para os alunos ficou a tarefa de combinarem as datas das apresentações, a noite de lançamento, a confecção dos convites.

MOMENTO 10

“Assim, no dia 26/11/04, às 19h, essa moçada orgulhosamente apresenta aos pais, professores e à comunidade estudantil o resultado de um trabalho fantástico desenvolvido por cinco meses que emocionou a todos”.

A professora é homenageada com um lindo ramallete de flores e um belíssimo discurso, ao final das apresentações, por um grupo de alunos, representando todas as turmas da 5ª série do ano letivo de 2004.

Obs: a homenagem foi toda bolada pelas crianças com “vaquinha” e tudo para a compra das flores, sem nenhuma ajuda dos adultos.

“Isso é aprender a ter autonomia” diz a Professora A.

É importante ressaltar que todo esse processo foi permeado de constantes observações do professor, tanto individuais como coletivas, mas esses momentos sempre foram bem definidos e combinados com os alunos e após o término de cada etapa eles refletiam sobre: o que foi bom, o que não foi tão bom e no que podiam melhorar.

Significação, contextualização, construção, participação, co-responsabilidade e interação são aspectos enumerados, pelos PROFESSORES A, B, C, D e E, para a ocorrência da aprendizagem, são conceitos que norteiam suas práticas pedagógicas cotidianas e são pressupostos epistemológicos que fundamentam a avaliação formativa, pois “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001a, p. 20).

4 O ERRO NA AVALIAÇÃO FORMATIVA

O tempo não apaga o que nos arde lá dentro. E existe tempo ou impossível? Os cavalos brancos contêm nas patas os caminhos das borboletas: basta adequá-lhes as rédeas. [...] E existe tempo ou impossível?

PECCI, 1984, p. 126.

A combinação entre erro e fracasso está muito próxima, é como se um fosse consequência do outro ou, ainda, apresenta-se como uma lógica tão natural entre sucesso e fracasso que nem há necessidade de se ponderar sobre. Entretanto, para Carvalho (1997, p. 11) “não são poucos os pensadores para quem o erro se associe a outras noções como *esperança, conhecimento e aprendizagem*. Não são necessariamente pedagogos modernos, professores permissivos, nem reformadores educacionais”.

Diferentemente, nas concepções tradicionais, o erro servia apenas como indicador do fracasso do aluno, e, também, segundo autores como Libâneo (1983), Rabelo (1995), Saviani (2002) – dentre outros – para a sustentação do Estado, articulador de políticas capitalistas nas sociedades, por meio das mais diversas formas de exercício do poder.

O resultado deste método de classificação dos indivíduos é convencer a alguns de que são capazes, bons e desejáveis do ponto de vista do sistema, e a outros de que são deficientes, ruins e indesejáveis. É improvável que esta contínua rotulação traga consequências benéficas para o desenvolvimento educacional do indivíduo, e é muito provável que em muitos dos alunos exerça uma influência desfavorável sobre seu autoconceito. O fato de se permanecer aprisionado fisicamente (e legalmente) a um sistema

escolar durante 10 a 12 anos e receber repetidamente classificações negativas durante este período deve exercer algum efeito prejudicial decisivo no desenvolvimento da personalidade e do caráter (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 8).

Para Foucault (2005), o Estado, por si só, não conseguiria sustentar o poder, pois há uma rede de poderes, constituída de micro-poderes que se fazem presentes nas práticas e relações humanas de qualquer tipo de sociedade. Apesar da conotação negativa geralmente conferida ao poder, Foucault ressalta que alguns de seus aspectos são altamente positivos e construtivos, considerando ser preciso parar de sempre descrever apenas os efeitos contraproducentes do poder (FOUCAULT, 2005).

A escola é um espaço no qual, também, as relações de micro-poderes se manifestam. Se a face positiva, assim como a face negativa do poder, podem revelar seus préstimos, é importante buscar alternativas para promoção do crescimento e do aperfeiçoamento das pessoas e das situações vivenciadas.

Entretanto, o que geralmente acontece é o contrário, pois o sistema escolar faz uso de um mecanismo sutil, mas decisivo para reprimir, recalcar e, sobretudo, culpabilizar e justificar o cerceamento de oportunidades de muitos, enquanto favorece alguns. O mecanismo perspicaz e eficiente para perpetuar o domínio é o uso do erro como legitimador do fracasso da maioria e do sucesso de poucos.

O erro, utilizado para evidenciar o insucesso, a falta, a carência, a incapacidade; para justificar a repreensão, a censura, o cerceamento de oportunidades, assume a função de disciplinamento dos indivíduos para que melhor se ajustem às expectativas sociais.

Portanto, re-significar o erro, re-significar o olhar que sobre ele se

lança, é uma necessidade no exercício de uma prática avaliativa que pretende superar a perspectiva meramente classificatória para comprometer-se com o progressivo evoluir e com o contínuo aprender pelo aluno.

Ter no erro um indicador diagnóstico a enunciar possibilidades de novas alternativas para o ensino e para a aprendizagem, de orientador de novos caminhos a serem percorridos por educador e educando, é tarefa decisiva no exercício do magistério. Assim, as novas concepções do processo ensino/aprendizagem vêm buscando dar outro significado ao erro, apresentando-o “[...] como um reflexo do pensamento da criança, sendo percebido como manifestação positiva de grande valor pedagógico” (PINTO, 2000, p. 10).

Analisando o erro como indicador diagnóstico a fornecer informações sobre as formas de constituição de relações entre os conhecimentos, os professores principiam na superação de um modelo em que o julgamento de um saber se fazia: único, absoluto, classificatório, comparativo e competitivo, avançando na construção de uma percepção segundo a qual o acompanhamento dos processos de aprendizagem prioriza a cooperação, a participação, a inclusão e a vivência ética.

O PROFESSOR A, conforme permite depreender sua prática, compreende o erro enquanto elemento a evidenciar as dificuldades de aprendizagem e, portanto, enquanto sinalizador do espaço e do tempo para sua intervenção.

Para introduzir o conteúdo de solo e rochas, o professor, sabendo que este conteúdo também era trabalhado por outros componentes curriculares, bem como, em séries anteriores, fez um primeiro levantamento do conhecimento prévio dos alunos. Isso foi feito de forma oral. O professor lançava perguntas e os alunos iam respondendo naturalmente.

O docente direcionou suas questões para as características do solo do norte do Paraná (nosso solo).

Observou, então, que os alunos já possuíam bons conhecimentos sobre o assunto e sobre o fato de que somos "pés vermelhos" justamente por causa da nossa terra que é chamada roxa, pois roxo em italiano é vermelho. Demonstraram saber que os primeiros imigrantes a colonizarem nossas terras paranaenses foram os italianos.

De posse dessas informações, o professor deu início ao conteúdo sobre a origem e os tipos de solo, bem como sobre rochas magmáticas (que são formadas pelo resfriamento do magma).

O educador partiu do princípio de que os alunos já tinham compreendido e dominavam os aspectos relativos à origem da "nossa terra vermelha". E, deu continuidade ao conteúdo. Porém, durante uma atividade constituída de perguntas para serem respondidas sem consulta a nenhum material, nem aos colegas, uma das questões suscitou enorme dificuldade de resolução.

A questão versava sobre a constituição do solo: "O basalto é um tipo de rocha que pode ser cinza-escuro ou castanho e aparece em vários lugares do sul do país. Assim, responda: O que a decomposição do basalto originou?"

Exatamente nessa questão o professor observou que um número expressivo de alunos errou ou simplesmente deixou a resposta em branco. Percebeu, então, que havia algo de errado nas suas primeiras deduções sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema.

Decidiu levar esse resultado para ser discutido em sala de aula. Usou do seguinte procedimento: Explicou para os alunos o que estava acontecendo e juntos decidiram retomar todo o conteúdo desde o início.

1) Levantaram, juntos o que entendiam por rochas magmáticas e, todos responderam: "São as rochas que se originam do resfriamento do magma" (e, ainda explicaram, que magma era a lava do vulcão).

2) Chegaram à conclusão, após algumas discussões, que precisariam saber a que tipo ou tipos de minerais elas deram origem. E, juntos responderam: "ao granito e ao basalto". "Ótimo" diz o professor "e, agora me digam: Qual a cor do basalto?" Silêncio na sala, de repente levantam as mãos várias crianças e disseram: "Professora, entendemos onde você quer chegar, pois se o basalto tem cor cinza-escuro, castanho é a sua decomposição, que originou a terra roxa e, conseqüentemente, isso aconteceu porque aqui existiram vulcões". "Isso mesmo!!!" Vibra o professor.

Um outro aluno levanta a mão e diz: "era exatamente isso que você perguntava na questão (a) da nossa última atividade". Mais feliz ainda, o professor responde: "É isso mesmo!!" "Todos entenderam agora?" "Pessoal tem alguém que possui alguma dúvida sobre esse assunto??" Pergunta o professor. E, todos respondem que agora havia ficado mais claro do que antes esse assunto. (PROFESSOR A)

Ao valorizar as experiências trazidas pelos aprendentes, as partilhas, as assimilações e reflexões ativas do educando, as interações entre sujeito e objeto e, na medida em que os educadores reconhecem a avaliação como mediadora da prática docente, o erro é redimensionado e passa da condição de determinante em classificar e separar os que aprendem dos que não aprendem, para ser parte do processo de construção de novos saberes.

Nessa perspectiva o erro evidencia os conhecimentos ainda não apropriados, as aproximações já alcançadas em direção ao novo, as articulações estabelecidas entre as novas informações e as anteriores, as tentativas empreendidas pelo aluno, mas também a importância e a necessidade da intervenção pedagógica. Para La Taille (1997, p. 25), os estudos piagetianos redimensionaram o erro, de tal modo que,

De pecado capital da aprendizagem, o erro ganhou certa nobreza, foram demonstradas sua função e utilidade. [Ainda] em que pese à importância do erro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tem-se a impressão de que algumas interpretações pedagógicas do construtivismo piagetiano 'sacralizaram' o erro, tornando-o 'intocável', e, por conseguinte, deram à sua prevenção (os modelos) e à sua correção – por parte do adulto, pai ou professor – um ar de profanação.

Valorizar o erro no transcurso do processo ensino/aprendizagem demanda bom senso e equilíbrio. Ele merece um olhar pedagógico marcado pela curiosidade compreensiva, pela inquirição reflexiva. Entretanto, ele não pode ser sacralizado e, portanto, inacessível a qualquer intervenção pedagógica.

Os professores analisados expuseram a definição de erro de maneira muito clara; entretanto, apenas quatro revelaram ter o seu significado e a sua função numa percepção bastante coerente com a perspectiva formativa, pois não consideraram o erro como condenação sumária e, também, entendem a

importância de não aceitarem todo e qualquer erro como mais um momento de aprendizagem relegando-o a uma simplificação permissiva.

Erro? Olha! ... Se a gente for analisar as questões referentes às visões de ensino/aprendizagem desde 1990 até hoje, a gente percebe que não tem mais o erro na aprendizagem. Isso me preocupa muito, parece que tudo se relativizou. Olhando a partir das ciências de que 'nada se perde, nada se cria, tudo se transforma', não existe erro, existem aproximações ou distâncias de um objetivo maior. Só que nós vivemos numa sociedade onde existem erros e acertos. As crianças, as famílias, a sociedade, a escola, a vida, nos cobram o acerto. Assim, entendo que nós educadores temos a obrigação de levar o aluno a refletir sobre seu processo, sobre seus erros, seus acertos, suas escolhas e limitarmos o real do ideal para que o educando tenha parâmetros. Não consigo conceber a idéia de que nunca podemos "corrigir" o aluno e que ele por si só construirá sua aprendizagem. (PROFESSOR A)

É evidente, no relato do PROFESSOR A, que culpar e castigar seus alunos por errarem são dimensões já superadas, porém entende que os erros podem e devem constituir elementos norteadores das ações e intervenções pedagógicas. Compreende, também, que a reflexão acerca das hipóteses construídas pelo aluno faz com que as tarefas e atividades desenvolvidas sejam consideradas como elementos de investigação e não exclusivamente espaços de classificação.

O erro deve desencadear intervenção e/ou reflexão. Não basta corrigir e pontuar – como se fazia, e em muitas escolas ainda se faz – é necessário utilizar o erro para a re-organização do trabalho docente, na proposição de situações e tarefas diversas, bem como, suscitar questionamentos que tornem o erro um observável para o aluno.

Erro...Erro... Em princípio é a falta de acerto. Procuro encarar o erro como algo natural. Nós, professores, muitas vezes, falamos do erro como falta de inteligência, o que não é verdade, ou usamos o erro para culpar o aluno, a família, a história de vida da criança, o contexto social em que

essa criança está inserida, ou seja, o erro como legitimador do fracasso, o que também não é verdade. Eu venho de uma época em que o erro era percebido como estigmatizador dos bons alunos e dos "burrinhos". Dessa percepção saltamos para uma situação em que o professor que corrigisse um aluno era um carrasco, um louco; pôr certo ou errado de caneta vermelha era suficiente para condenar o professor à forca. Assim, busco usar o erro como instrumento de reflexão tanto para mim, professor, quanto para o meu aluno, pois entendo o erro como uma parte de um edifício que ainda não foi construído e a aprendizagem como via de mão dupla. (PROFESSOR B)

O PROFESSOR B percebe o erro como parte do processo de aprendizagem e, retomando a história vivenciada, apresenta sua percepção: "[...] o erro como instrumento de reflexão". Assim como para o PROFESSOR A, o erro é o momento da parada, é o instante da contemplação, no intuito de melhor compreender o que está acontecendo de fato. Mas, a reflexão abarca professor e alunos, pois ambos são responsáveis pela superação das dificuldades.

Para o PROFESSOR B, professor e alunos, tendo as tarefas escolares como "desencadeadores" (HADJI, 2001b, p. 86), na produção de um resultado almejado, podem valer-se de seu produto para identificar conquistas e interpretar dificuldades. Desse modo, ao contrário de simplesmente analisar as atividades dos educandos a fim de constatar o acerto ou o erro, o educador analisa o todo para observar o que já foi aprendido e o que ainda precisa ser edificado. A inclusão do ainda revela a concepção que entende a possibilidade de evolução permanente da aprendizagem dos alunos.

Ao perceber a avaliação sob uma nova perspectiva, mais formativa, e o erro como indicador diagnóstico, uma série de transformações incorpora-se nos dizeres e fazeres dos professores. No depoimento, observação das aulas e posterior análise do material do PROFESSOR C tornou possível constatar a re-significação conferida aos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, e, sobretudo o

tratamento dado à aula e ao erro.

Quando se fala em ensino de Geografia atualmente é muito comum comentários de que o que se ensina hoje é diferente do que se ensinava há algumas décadas. A ciência geográfica tem um amplo e, até mesmo, pretensioso campo de estudo: estudar as relações entre o homem e o meio em que ele vive. Esse ambiente onde o homem vive e se relaciona denomina-se espaço geográfico. Tendo como base essa ampla definição sobre a ciência geográfica fica fácil concluirmos que o homem e o mundo de hoje são completamente diferentes do que há trinta anos, portanto o espaço geográfico também o é.

A partir, principalmente, dos avanços tecnológicos, o mundo e o homem evoluíram muito nas últimas décadas, logo a maneira como devemos ver, interpretar e analisar esse mundo também deve evoluir à medida que o seu campo de estudo também evolui. Essa é a principal dificuldade encontrada por pais de alunos que freqüentam hoje o Ensino Fundamental e Médio. Muitos questionam que Geografia é essa. Antes a memória era a principal ferramenta utilizada no ensino de Geografia. Bastava memorizar o nome de rios, planaltos, países e capitais, para ir bem na disciplina.

Atualmente, tudo isso não deixou de ser importante, mas é um conhecimento que está aquém da necessidade de um mundo que se globalizou e onde a informação atravessa continentes em poucos segundos. É preciso, acima de tudo, interpretar essas informações, não basta tê-las em nossos livros, computadores, revistas e jornais. É necessário entender de que forma elas interferem em nosso cotidiano. Por isso, hoje, a Geografia é muito mais uma ciência interpretativa e de análise do que meramente descritiva.

Outro fator que também se transformou muito nas últimas décadas é o perfil das famílias brasileiras. Aquela família tradicional com pai trabalhando fora, a mãe em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos, praticamente inexistente em nossa sociedade. Os adolescentes e jovens têm, atualmente, uma liberdade e autonomia para realizarem aquilo que pretendem, inclusive no que diz respeito aos estudos. Os pais têm muita dificuldade em acompanhar o desenvolvimento escolar dos seus filhos seja por falta de tempo, seja porque têm dificuldades em compreender aquilo que o filho aprende na escola.

Esses dois fatores foram fundamentais na formulação de uma proposta de estudo que englobasse filhos, pais e professor. Era comum verificar que muitas vezes o aluno errava determinada questão, não porque ele não soubesse, mas porque foi orientado errado em casa pelos pais, que no intuito de ajudar acabavam por confundir ainda mais o aluno. Como a troca de conhecimentos entre os pais e os alunos, saberes cotidianos, ou senso comum precisam ser valorizados pela escola e não descartados, como se o aluno não soubesse nada, fosse uma tábula rasa.

Resolvemos aproximar os pais da sala de aula e criamos o **Projeto**

Falando Sério, que consistiu na compilação de uma série de textos jornalísticos (textos que estivessem em debate na mídia e que estavam, de alguma forma, relacionados com aquilo que era ensinado em sala de aula). O Projeto tinha como metodologia o seguinte: os textos foram levados para casa acompanhados de um roteiro de estudo com questões e sugestões que deveriam ser discutidos entre pais e filhos. Após a leitura em casa, os alunos deveriam retornar com questões respondidas e/ou com os comentários surgidos durante o debate em casa.

Esse projeto de estudo sempre tem uma resposta positiva da maioria dos pais e alunos. Muitos pais vêem esse momento como fundamental para aproximar a relação entre eles e os filhos e, também, como uma oportunidade de acompanhar o desenvolvimento escolar dos mesmos.

Junto com o texto, seguiu um pequeno questionário exclusivo para os pais onde eles deveriam fazer seus comentários sobre a proposta de estudo, dificuldades, sugestões e críticas a respeito do trabalho desenvolvido. Muitos deles viram a atividade como uma forma de aprendizagem sobre um assunto que não dominavam e, após o estudo e discussão em família ficou mais fácil de compreender e de ajudar o filho nas dificuldades por ele encontradas. Além disso, muitos escreveram dizendo que foram os filhos que tiveram que desenvolver o papel de professor e tirar as dúvidas dos pais. É importante salientar que algumas críticas surgiram também, alguns pais criticaram o tempo que demandou para a realização da atividade, pois exigiu que todos os participantes lessem os textos antes da discussão. Outros acharam os temas propostos muito além da capacidade de interpretação dos filhos, pois se tratava de textos jornalísticos que muitas vezes usavam de uma linguagem rebuscada e diferente daquela que os alunos estão acostumados a utilizar no dia-a-dia. Porém, a proposta do trabalho era justamente lançar novos desafios, tanto para os alunos, quanto para os próprios pais. É assim que o desenvolvimento intelectual de um adolescente começa a expandir além daquele círculo, muitas vezes vicioso, em que ele convive. (PROFESSOR B)

Assim, a proposta do projeto foi:

A primeira proposta lançada aos alunos da 6ª série, no ano de 2005, foi a de discutirem quais as causas e conseqüências da movimentação da crosta terrestre. Por que temos os terremotos e vulcanismos em algumas regiões e outras apresentam essas atividades raramente? Como se encontra o Brasil em relação a essas atividades tectônicas?

Esse assunto foi escolhido por dois fatores: a) porque fazia parte do objetivo planejado para ser estudado naquele período, que seria a estrutura geológica da Terra e a Teoria das Placas Tectônicas; b) recentemente havia acontecido um grande tremor no fundo do Oceano Índico que provocara a formação de ondas cíclicas que destruíram dezenas de cidades, matando milhares de pessoas no

litoral de algumas ilhas asiáticas. Esse fenômeno ocorreu no final de dezembro de 2004 e foi amplamente divulgado pelos meios de comunicação devido às conseqüências geradas.

Antes de levar os textos para casa, os alunos tiveram algumas aulas teóricas para compreenderem melhor o tema e, assim, poderem aprofundar a discussão em casa com os pais. O retorno dessa atividade superou as expectativas iniciais, tanto do professor como da equipe técnico-pedagógica. No dia determinado para a discussão do tema em sala, quase todos os alunos estavam com os textos lidos e as anotações no caderno.

No planejamento, o professor havia pensado que, no máximo, duas aulas fossem suficientes para a discussão. Em determinadas turmas, isso não foi possível, foram necessárias mais duas aulas para que todos pudessem tecer seus comentários. O mais interessante foi que nas questões subjetivas sempre havia alguma discordância entre os alunos e todos queriam dar as suas opiniões e a de seus pais, o que tornou o debate ainda mais rico.

Em uma turma específica, uma aluna em especial chamou a atenção do professor. Ela possuía longas anotações em seu caderno e pedia para participar de todas as questões levantadas. As questões que o pai havia respondido juntamente com ela foram entregues repletas de argumentações, de elogios e sugestões para os próximos temas, sinal de que haviam realmente se debruçado sobre a proposta.

Ao término das discussões em casa e em sala de aula, a etapa subsequente foi uma prova escrita. "Ao corrigir as provas me deparei com uma situação inusitada: uma determinada página da prova, da referida aluna, estava completamente em branco, ou seja, ela não havia respondido nada e eram justamente as questões referentes ao tema das placas tectônicas. Não pude acreditar e cheguei à conclusão de que aquilo fora um descuido da aluna, pois as outras questões estavam todas respondidas e ela havia participado muito bem do debate. Escrevi um bilhete na página da prova para aluna dizendo que acreditava que aquilo teria sido um descuido dela e que ela precisaria, sempre que terminasse uma prova, uma atividade, uma produção de texto, fazer uma revisão minuciosa para ver se não havia esquecido nada e, muito menos, pulado alguma página, pois esse tipo de erro, em uma outra situação poderia comprometer seriamente o resultado".

Após conversarem, professor e aluna, sobre como resolveriam aquela situação, combinaram que o professor faria uma prova oral. "Pedi que respondesse oralmente as questões e pude confirmar que ela realmente sabia o que estava sendo solicitado. Além disso, elogiei-a pela participação e envolvimento em sala durante os debates e disse que naquele objetivo ela não teria problemas de resultado, mas se houvesse um objetivo relacionado a atenção e concentração durante a realização da prova ela ficaria para superação. Rimos os dois".
(PROFESSOR C)

Tais posturas asseguram uma visão sociointeracionista do processo educativo e uma dimensão diagnóstica/formativa/reguladora da ação avaliativa, uma vez que o professor considerou, desde o início do projeto, o conhecimento que os alunos já possuíam (ação diagnóstica), também refletiu em que a sua ação mediadora poderia acrescentar aos saberes de sua aluna (ação formativa) e, ainda, detectou o erro e buscou uma outra forma do fazer pedagógico, a fim de ajustar o ensino e a aprendizagem (ação reguladora).

Deste modo, mais do que obter a resposta certa e manter-se inerte frente aos erros que podem acontecer, a ação pedagógica, perfilhando o caminho já percorrido na apropriação do saber, aproveita e transcorre por entre as possibilidades que se apregoam, buscando a todo tempo a compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades para a construção do conhecimento, a fim de esquadrihar a superação do que ainda não foi consolidado.

Prevaleceu um olhar compreensivo, não porque tolerante e permissivo com as dificuldades, mas porque reflexivo e interpretativo. O professor não negou o processo em decorrência do produto, mas questionou este em consideração àquele.

Os professores evidenciam, em seus discursos e práticas, que têm no erro um “nó” que precisa ser desatado, conjuntamente por eles e seus alunos, até porque reconhecem que “uma avaliação formativa deveria possibilitar a ‘compreensão’ da situação do aluno” (HADJI, 2001b, p. 98) pelo professor e pelo próprio aluno.

Bem...O erro na avaliação formativa é diferente do erro na concepção tradicional. Na segunda, falando de grosso modo, errou, você põe um "E" na prova, no exame, no teste, como quiser chamar, e o problema é do aluno, pois eu professor digo: "já te ensinei, você que não aprendeu". Não há envolvimento do professor no processo, o professor é alguém neutro que ensina e ponto final. Agora, na avaliação formativa, o foco é outro, então, o erro faz parte do processo de aprendizagem. Às vezes o erro torna-se mais importante do que o acerto. Entretanto, percebo que nossa formação é muita falha, pois o erro precisa ser analisado em vários aspectos para se chegar a uma possível hipótese. Também fico muito em dúvida até onde posso ou devo corrigir meu aluno, ou então até que ponto estou direcionando esse aluno para acertar. E levando-o a pensar, ou analisar com os meus pensamentos e não com o dele. O erro quando analisado, questionado, observado, pensado, ele te leva a um conhecimento. Não sei se você está me entendendo? Eu procuro trabalhar o erro de forma que o meu aluno não sinta vergonha ou medo, mas que ele entenda que há necessidade de um pouco mais para chegar lá. Também procuro valorizar os aspectos positivos desse erro, porém proponho sempre uma estratégia para que, em cima disso, busque, num próximo momento, não cometer o mesmo erro. Acho que a correção formativa ainda é uma área na qual precisamos de mais estudo.

(PROFESSOR C)

Se, conforme afirma o PROFESSOR C, em um determinado período da história – que, às vezes, faz-se ainda presente – o erro era considerado meramente um não-acerto, hoje, em uma prática avaliativa compromissada com a edificação das aprendizagens, ele precisa tornar-se perceptível e inteligível para professor e alunos.

Superar o medo e a vergonha do erro constitui um primeiro passo, que precisa ser seguido por outros: compreensão da natureza do erro, planejamento das ações de intervenção, proposição de tarefas diversificadas e significativas que abordem, sob outra roupagem, os mesmos aspectos de aprendizagem. Entretanto, essa não é uma tarefa simples, pois demanda um preparo e uma formação de que os professores, de um modo geral, ainda carecem.

Os saberes docentes precisam estar mais impregnados de informações sobre como os alunos aprendem, sobre as possibilidades e alternativas

para a proposição de um mesmo conteúdo, sobre estratégias diversas para abordagem de uma mesma temática, sobre... Conforme o PROFESSOR C deixa transparecer, é muito difícil dosar o nível e a quantidade de ajuda.

Trabalhar com os erros discentes não é um campo pacífico. As dificuldades são numerosas.

Para mim, os erros... demonstram o que meu aluno ainda não sabe, aquilo que eu preciso ensinar novamente... porém, esse ensinar novamente é muito mais complexo do que imaginamos, pois, nem todos os erros cometidos pelos alunos podem ser considerados erros construtivos. Para o professor, detectar os tipos de erros apresentados pelos alunos, ele deve ter consciência de que, quando propõe estratégias de superação precisa entender qual a função e a natureza dos erros, senão a intervenção não terá sucesso e nunca sairemos do velho discurso: "eu já tentei de tudo, mas esse aluno não aprende mesmo!", realmente já tentou de tudo, mas da maneira errada e aí a culpa continua sendo do aluno. (PROFESSOR D)

O chamamento para o ainda evidencia a preocupação do professor com as instabilidades inerentes a toda e qualquer travessia, com as distâncias existentes entre o aprendido e o planejado, entre o conquistado e o sonhado. Mas, ao mesmo tempo em que expressa inquietação, também revela confiança na possibilidade do vir a ser. Entrementes, tudo dependerá da qualidade da intervenção em decorrência da compreensão da natureza do erro.

Acreditando que, pela educação, compreendida esta no sentido de instrumentalizar o educando para solucionar situações-problema das mais variadas ordens, com consciência histórica, planetária, política e solidária, reconhecendo seu papel de "agente transformador" (FREIRE, 1989), a proposta pedagógica que escolhermos para esse fim é determinante.

Por isso, atribuir notas ou conceitos aos alunos pouco contribuirá para o aperfeiçoamento dos processos de ensino/aprendizagem e,

conseqüentemente, pouco concorrerá para a formação de seres humanos mais comprometidos, flexíveis, coerentes, éticos, seguros, honestos, íntegros, reflexivos, solidários, e, quem sabe, atuantes em suas realidades. Faz-se necessário reconhecer, conforme afirma Freire (1999, p. 18), que:

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.

Educar é formar para a vida e para o exercício de direitos e deveres. Avaliar é mapear um percurso, principalmente considerando as necessidades de ajustes que se apresentam em decorrência dos erros que se vão manifestando. Considerar o conquistado, ponderar sobre as aprendizagens ainda em curso, examinar com cuidado as dificuldades e problemas que se apresentam é um compromisso com a humanização do processo de ensino/aprendizagem, em um espaço – escola, onde se encontram homens concretos.

Então, o docente precisa considerar os níveis de desenvolvimento em que seu aluno se encontra, ou seja, o nível real constituído pelo conjunto de conhecimentos já internalizados; e o proximal, ou potencial, constituído pelas funções ainda incompletas, representadas pelas atividades que o aluno só consegue realizar com a orientação de outra pessoa, ou uma ajuda ao processo de aprendizagem, ajuda esta que precisa ser mediada (VYGOTSKY, 1994).

Para compreender o erro manifesto e determinar sua tipologia, é

interessante que o professor disponha de observáveis, o que “corresponde à necessidade de construir um referido” ou seja, o educador precisa estabelecer o ideal que deseja atingir com seus alunos, porém não pode deixar de lado “[...] o que não é observável” (HADJI, 2001, p. 95).

Para tanto, o professor precisa envolver-se, engajar-se na realidade de sua turma, dar relevância às relações que certos conteúdos da sua disciplina têm com outros componentes curriculares, ter visão de mundo e não apenas do “quadradinho da sua aula”, ter a convicção de que formar é muito mais do que meramente treinar.

Assim, a preocupação do professor volta-se para a superação das aprendizagens, o que não constitui mero repetir quando o aluno demonstra incompreensão, mas em retomar o estudo em contextos diferenciados que considerem o erro enunciado. O professor necessita, então, de observar e interpretar as respostas de seus alunos, apropriando-se dos observáveis, porque pode determinar as presenças e ausências presentes na tarefa do aluno em face às metas estabelecidas.

Cada resposta dos alunos revela possibilidades e limitações, diferentes quanto à dimensão e à intensidade, demandando variadas formas de intervenção por parte do professor. Por isso, é importante que este faça uso de diversas maneiras de ensinar.

No decorrer de uma das aulas do PROFESSOR A, foi possível observá-lo, mais uma vez valendo-se de uma metodologia de trabalho que considera tais aspectos, assim:

Durante o desenvolvimento do projeto de produção do CD – UNIVERSO EM JOGO – os alunos passaram, primeiramente, pela etapa de pesquisa e produção do texto científico, tarefas executadas na sala de aula. Para darem continuidade à construção do CD, propriamente dito, chegaram na fase de trabalharem no laboratório de informática. Nesse momento, os textos já tinham sido elaborados, nos grupos.

A equipe tecnológica da escola, juntamente com a professora do componente curricular, orientou os alunos sobre os procedimentos que deveriam ter em relação ao funcionamento do programa (programa que era específico para a produção do CD). Após as explicações, os alunos deveriam trabalhar com sua equipe. Os professores também disseram que estariam circulando pelos grupos e, quando precisassem de qualquer tipo de auxílio, era só chamá-los. Tudo parecia transcorrer de forma muito tranqüila, uma equipe ou outra tinha dúvidas.

Enquanto os alunos trabalhavam os professores circulavam pelos grupos e foram observando um tipo de erro meio estranho, pois não eram de ortografia, nem de concordância nominal ou verbal, mas de digitação. Após o término do trabalho, os professores conversaram sobre o que haviam constatado. Levaram ao conhecimento da assessoria psicopedagógica e, juntos, professores, equipe pedagógica e alunos, analisaram, refletiram, pesquisaram, debateram e chegaram a uma conclusão: que apesar de os educandos estarem “conectados” às tecnologias, como: *Internet, MSN, e-mail* e outras tantas, eles não sabiam datilografia, ou seja, o erro ali constatado era, basicamente, por nunca terem sido ensinados a escreverem usando as técnicas da datilografia. (PROFESSOR A)

Ao professor, portanto, cumpre compreender as razões que ensejam os problemas de aprendizagem vivenciados pelo aluno, bem como, levá-lo a vislumbrar suas próprias dificuldades, para que ambos possam trabalhar no sentido do avanço e da superação. Segundo Davis e Espósito, o professor precisa

[...] fazer com que os alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem enfrentados, sem que lhes imponham caminhos previamente traçados. Ora, se esta parece ser a proposta de ensino-aprendizagem derivada da teoria psicogenética, fica de imediato claro que, na avaliação do aproveitamento escolar, é tarefa docente a de discernir entre os erros construtivos - isto é, aqueles que evidenciam progressos na atividade mental - e aqueles que não o são - isto é, aqueles que não sinalizam avanços na forma da criança pensar (1990, p. 73, grifo do autor).

Assim, as inquietações relatadas pelos PROFESSORES C e D são justamente as de que “[...] erros de distintas naturezas estão sendo tratados de forma idêntica, quando exigem, para sua eventual superação, condutas pedagógicas diferenciadas” (DAVIS; ESPÓSITO, 1990, p. 73).

Diferentes dificuldades solicitam diferentes formas de intervenção docente. Entrementes, os professores foram formados para atuarem como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem a mesma coisa, ao mesmo tempo e do mesmo modo. É preciso considerar as diferenças individuais na organização de atividades variadas que possibilitem a troca de informações e o confronto de soluções entre os pares. A tarefa de “corrigir” e “re-orientar” os percursos de aprendizagem não precisam ser sempre responsabilidade direta do professor, mas pode ser uma missão compartilhada com os alunos.

Um outro aspecto importante a se considerar, no que concerne ao erro no processo ensino/aprendizagem, expresso pelo pensamento de Foucault (2005), é sobre a vigilância em sua perspectiva construtiva – formadora de uma consciência individual e também planetária. A contribuição dessa visão para a educação é a ratificação da importância de uma “vigilância” ou cuidado – observação – no sentido de educar é mais do que meramente controlar, oprimir, punir, é mais do que levar o indivíduo à sujeição pela força ou pelo medo. Para Vasconcellos:

Excluir e massacrar, introjetando no sujeito um autoconceito negativo, provocando o medo, o individualismo, a farsa (busca de subterfúgios para buscar a nota), a inibição da criatividade. Uma das mais perversas aprendizagens a que o aluno é levado por esta lógica seletiva é aprender que não é capaz de aprender (culpabilização da vítima) (1998, p. 43).

Portanto, conceber a avaliação da aprendizagem como mero elemento de controle e de legitimação do erro, é uma perspectiva que destitui o processo avaliativo do seu real significado. A avaliação da aprendizagem deve ser mais um momento dialético e contínuo no desenvolvimento da autonomia, mais um espaço para a construção da competência – de professores e alunos – até porque sua preocupação concentra-se na compreensão das trajetórias percorridas para ensinar e para aprender, enunciando, por entre os limites identificados, as possibilidades que se apresentaram. Assim,

[...] Se avançarmos na reflexão chegaremos inevitavelmente ao que hoje todos e todas sabemos – que aquele que ensina aprende...ou não será mestre; e que aquele que aprende também ensina, ainda que disto possa não ter consciência, pois ao aprender ou não conseguir aprender estará ensinando a quem ensina o que poderia ser o melhor caminho a ser seguido (ao que chamamos de metodologia) para ter sucesso ao ensinar, ou seja, que quem ensina possa contribuir para que o aprendiz efetivamente aprenda (ESTEBAN, 1999, p. 33).

O erro compreendido como parte do processo, sinalizador do movimento pelo qual o aluno vem construindo suas aprendizagens solicita do professor ações que propiciem re-direcionamentos e aprofundamento desse processo. Destarte, haverá, necessariamente, a apresentação de novas situações desencadeadoras para a apropriação desses saberes.

Essa perspectiva redimensiona a concepção de que a repetição das tarefas e atividades assegura a aprendizagem. Fazer novamente ou ensinar novamente do mesmo jeito auxilia na memorização, no entanto, se a preocupação estiver em garantir a apropriação de um novo saber, então a reprodução das informações muito pouco ajudará.

[...] O professor deve, desse ponto de vista, considerar-se como um instrumento de regulação, e ver nas variações de sua própria conduta (diferenciação de suas maneiras de ser e de fazer) um meio de ação que pode revelar-se particularmente eficaz (HADJI, 2001a, p. 125).

O processo avaliativo deve assegurar a coleta de dados que informem sobre as aprendizagens edificadas, bem como sobre aquelas em curso. Entrementes, o processo não pode se restringir a isto. É preciso garantir que as informações sejam transformadas em indicadores de superação, em balizar a orientarem professores e alunos na proposição e consecução de desafios que possibilitem a melhoria progressiva, a regulação do processo.

Quatro dos cinco professores investigados manifestaram esse entendimento quanto à função da avaliação e ao tratamento do erro.

A gente precisa entender os tipos de erro e daí agir em cima deles. E isso não é fácil. Às vezes usamos o antibiótico menos apropriado para combater uma enfermidade, não é? O mesmo acontece na nossa ação pedagógica, usamos estratégias didáticas totalmente ineficientes para determinados erros. Na medida em que você vai conhecendo seus alunos e suas dificuldades é importante ir selecionando atividades, desafios, tarefas e mediações diversificadas que possam, na medida do possível, atender às diferentes necessidades. (PROFESSOR C)

Se eu ensinei do jeito A e eles não entenderam, não adianta continuar ensinando do mesmo jeito, eu vou precisar encontrar um jeito B, C, D, E ... para que aquele aluno ou aqueles alunos se apropriem de uma nova aprendizagem. Eu procuro conversar com meus alunos, às vezes uma conversa rápida entre uma aula e outra, ou então eu vou até ele para tentar entender o que está acontecendo. Eu gostaria de poder fazer alguma coisa a mais pelos meus alunos, pois em certas situações fico frustrado, pois ainda estamos em um sistema educacional muito quadrado, com hora/aula, sistema seriado etc... Mas aqui nessa escola existe uma abertura para se fazer um pouco a mais, mesmo que não seja o ideal, mas com certeza nós fazemos sempre além. (PROFESSOR B)

É, existem situações que não têm jeito. A gente precisa fazer uma intervenção mais direta, o que não considero errado. Cada caso é um caso, houve uma época em que ensinar parecia ser errado, mas eu ainda

acredito que em alguns momentos é imprescindível que o professor assuma a aula. Eu entendo que não vou dizer: *é, está tudo errado, você não sabe nada, você não tem jeito, mas eu preciso dizer: espera aí, vamos lá, vamos retomar nosso raciocínio, vamos parar, pensar, analisar, e isso pode ser com uma aula expositiva, com um trabalho em grupo, com uma tarefa mais específica.* (PROFESSOR A)

Eu procuro usar o erro como uma estratégia didática, trabalho com possibilidades, assim, levantamos hipóteses a partir de suas próprias descobertas. Algumas vezes essa estratégia não atinge o que eu esperava, os alunos vão além, trazendo conhecimentos relevantes e motivadores. (PROFESSOR D)

Ao expressarem seus pensamentos, os professores evidenciam algumas convergências: dificuldade em adequar as atividades subseqüentes ao erro manifesto pelo educando, predominância em explicar de um outro modo e importância de valorizar o que o aluno já realizou – ou já consolidou enquanto aprendizagem, mesmo que esta ainda esteja em curso.

Considerando a dificuldade expressa pelos professores em adequarem as tarefas às dificuldades de aprendizagem remeteram para um cenário de onde emergem novas reflexões.

É importante destacar a presença implícita de um conceito de erro enquanto indicador diagnóstico, até porque a análise dos resultados obtidos nos diversos instrumentos de avaliação gera diferentes repercussões, que se traduzem em variabilidade didática no interior da sala de aula. Os professores compreendem que “a constatação de um erro não indica, de imediato, que não houve aprendizagem, tampouco sugere inequivocamente fracasso, seja da aprendizagem, seja do ensino” (CARVALHO, 1997, p. 12).

A compreensão da importância do erro para o aperfeiçoamento do processo didático não assegura ao professor os meios para superá-lo. É necessário

também compreender sua natureza, determinar sua tipologia, para que a intervenção ocorra da maneira mais adequada e no momento mais oportuno. Ainda, é necessário dispor de um “arsenal” de técnicas que lhe possibilitem alternativas para re-apresentação do assunto.

Entrementes, os professores parecem ter dificuldade – em alguns momentos – em diversificar as atividades de ensino. Preocupam-se em explicar de um outro modo, em falar de um outro jeito, revelando uma ambigüidade muito presente: a incerteza quanto ao potencial de enfrentamento de um desafio e a certeza advinda da explanação detalhada de um determinado conteúdo.

Para adequar a atividade ao tipo e ao nível da dificuldade revelada pelos erros, é importante reconhecer que estes podem ser de variadas naturezas, sugerindo – por conseqüência – diferentes interpretações (CARVALHO, 1997). Por isso, o professor precisa ter clareza sobre quais funções cognitivas ele quer enfatizar quando propõe determinadas questões e, ainda, criar condições pedagógicas diferenciadas para trabalhar com cada uma delas. Se a ênfase situa-se no quanto o aluno é capaz de reter de informações (dados e fatos) de determinado conteúdo, as atividades propostas exigirão memorização e reprodução; se – por outro lado – a ênfase situa-se no quanto o aluno é capaz de sintetizar, analisar, elaborar, obviamente as atividades apresentadas serão outras, e para cada tipo de dificuldade ou insuficiência de aprendizagem identificada, deverão ser reservados momentos e estratégias para a retomada do processo de ensino.

Assim, a intervenção pedagógica, em sua função mediadora e desafiadora não pode ser uniforme na análise e encaminhamento das tarefas desenvolvidas pelos alunos, até porque os erros apresentados podem ser de diversas naturezas.

É relevante dizer que para os professores estudados aprender não se resume à capacidade de repetir o que foi ensinado, tampouco se limita à aptidão em reproduzir o modelo proposto sem nenhuma reflexão, mas significa revelar de forma ativa, participativa, individual ou coletiva, as inconcretudes do processo empreendido até então.

A passividade do aluno diante das correções e determinações dos professores, a subordinação perante o que é ensinado como verdade única e absoluta são concepções praticamente superadas, pois o questionamento, a confrontação de idéias, o posicionamento frente às proposições, a predominância da dimensão histórica do processo de construção do conhecimento, a criação de condições para ampliação e potencialização dos saberes, a valorização da busca de resolução de problemas de forma criativa e reflexiva, a co-participação, o comprometimento, bem como a auto-avaliação, são pressupostos estimulados e vivenciados no dia-a-dia da sala de aula.

Por todos esses elementos justifica-se uma avaliação voltada para a investigação, envolvendo muito mais do que novas formas e instrumentos de verificação das aprendizagens, mas calcada, sobretudo, em uma concepção de acompanhamento e de orientação das ações educativas, favorável ao processo de formação tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas e a superação do alcance do que se apresentou deficitário.

Para analisar as práticas desenvolvidas por esses professores, julgou-se conveniente relatar, também, os procedimentos empregados para o tratamento do tema.

Após uma atividade, sem consulta, cujo objetivo era de sondar se os alunos haviam compreendido os diversos fatores que interferem nas variações climáticas, um determinado aluno, inverteu os hemisférios e, esqueceu ou confundiu que, quando na Europa é verão, aqui no Brasil é inverno.

Analisando essa situação o professor ponderou que, mesmo invertendo os hemisférios o aluno descreveu corretamente em cada um deles o clima, a vegetação, as dinâmicas atmosféricas, que as regiões próximas à linha do Equador, via de regra, são mais quentes do que as regiões mais afastadas e, ainda, teve uma excelente argumentação e coerência nas proposições levantadas.

O professor, também, ponderou sobre a participação do aluno em sala, suas tarefas e seu caderno de anotações e decidiu, na correção, considerar a questão correta. Todavia, escreveu no final da prova: "Aluno A, você teve uma excelente argumentação e coerência na resolução de sua atividade, porém, tenha mais cuidado na hora de responder, pense um pouco mais e re-leia sua resposta para ver se não trocou nada, não esqueceu alguma coisa, pois na questão número 06, você trocou os hemisférios". "Por favor, venha falar comigo".

Assim, após a devolução da atividade, o professor reuniu os alunos em pares e pediu que discutissem a correção e, se, tivessem alguma dúvida ou discordassem da correção era só virem falar com ele.

Depois de algum tempo, o aluno A, veio até o professor e disse: "Professor, acho que eu não merecia ter essa questão como certa". "Por quê?, pergunta o professor." "Ah! Porque eu errei, não respondi a questão totalmente certa". "É verdade!" Diz o professor, mas se eu te perguntasse agora: o hemisfério sul fica abaixo ou acima da linha do Equador? O Brasil fica no hemisfério sul ou norte? E a Europa? O quê você me responderia?" "É claro que fica abaixo, o Brasil fica no hemisfério sul e a Europa no hemisfério norte" diz o aluno. "Então, porque eu deveria ter considerado sua resposta errada, pois eu entendi que a essência do conteúdo você havia compreendido e até mesmo extrapolado seus conhecimentos para o nosso dia-a-dia, só que havia trocado os nomes dos hemisférios, mas como você acaba de me mostrar, você sabe muito bem onde ficam os hemisférios sul e norte, *ok?*" "É, eu sei mesmo, e agora entendi que sempre devo fazer uma segunda leitura daquilo que escrevi, porque posso errar, mesmo sabendo." "É isso aí, cara!" Diz o professor. (PROFESSOR C)

Nota-se, pela observação da correção de um instrumento de avaliação, que houve preocupação em considerar as hipóteses levantadas pelo aluno e tratá-las com seriedade. O problema ou dificuldade em trocar os hemisférios foi percebido pelo professor, porém tornou-se fonte de reflexão a direcionar a organização do pensamento com uma correção formativa e não coercitiva; o professor assegurou a possibilidade do aluno de ultrapassar o problema evidenciado

na situação analisada.

Em seu depoimento, também foi possível constatar sua compreensão de a efetividade do processo ensino/aprendizagem é fruto da co-responsabilidade entre os atores do processo, pois afirma:

Eu procuro enxergar o processo do aluno em relação às suas aprendizagens, como ele se desenvolve em sala de aula, por isso a prova não tem um peso decisivo e único; eu sempre falo para os meus alunos que prefiro que errem na tentativa de acertar, do que não tentarem, porque quando eles se expressam nós temos subsídios para, juntos, discutirmos, analisarmos, refletirmos, buscarmos onde está o erro ou a dificuldade, pois pode ser que o erro esteja na minha maneira de ensinar. Agora, quando o aluno não me dá um *feedback* abertamente, aí complica um pouco. Nesse caso, procuro novas estratégias para a minha investigação, como, por exemplo, agrupo-os em pares e, naquela aula, meu principal foco é para tais e tais alunos. Agora o importante nesse processo é a abertura e transparência que nós professores precisamos desenvolver, pois o aluno necessita ter muita clareza de nossos objetivos e um *feedback* constante de suas conquistas ou do que ainda não conquistou. Também vou, durante o ano, anotando no meu planejamento o que deu certo e o que não deu, seja no ensino, seja na aprendizagem, seja no processo de avaliação, pois tenho consciência de que também preciso melhorar em vários aspectos, então me avalio diariamente. Busco considerar o processo de avaliação como um indicador não só para pensar sobre a evolução de cada aluno, mas, principalmente, procuro ter um olhar investigativo sobre mim mesmo, quais foram os meus pontos falhos para que meus alunos não entendessem tais e tais questões. Porque, muitas vezes, o erro do aluno não está no aluno mas, sim, em você professor. Pode ter sido na sua mediação, na maneira com que as questões das provas ou atividades foram elaboradas etc... (PROFESSOR C)

O PROFESSOR A, quando trabalhava com o projeto “A Origem da Vida” procurou focar os caminhos trilhados pelos alunos, explorando suas conquistas e propondo possibilidades para a superação do que ainda não haviam alcançado. Ao fazê-lo evidencia seu compromisso com a aprendizagem dos alunos atuando sobre eles e juntamente com eles na superação dos problemas evidenciados.

Em uma determinada aula, na qual os alunos deveriam trazer de tarefa a síntese da produção escrita do texto para a gravação do documentário, um aluno disse: "Professora, eu sei tudo de cabeça, por isso não preciso trazer síntese nenhuma no papel".

A professora pensou por alguns instantes e disse: "Que bom, Aluno A! Então, fale a sua síntese de cabeça".

O aluno posicionou-se e começou a falar apressadamente, sem sequer respirar, repetia tudo como um papagaio, sem vírgula, sem entonação de voz, sem conseguir articular corretamente as palavras etc...

Um amigo de sala disse: "Aluno A, assim não dá, não consigo entender o que você está dizendo, não é assim que um repórter apresenta um fato ou uma história".

A professora imediatamente diz: "Estamos diante de um problema, será que todos nós sabemos falar para uma câmera de gravação?"

A Aluna B, diz: "claro que não, professora, nós nunca fizemos isso, mas eu sei que quando um repórter está contando uma notícia tem pessoas que vão passando o texto escrito para ele, porque se ele esquecer, ou se perder, tem como voltar à idéia".

"Isso mesmo, Aluna B!" "É para isso que serve a síntese da nossa produção coletiva", diz um outro aluno.

"Isso mesmo, responde a professora, porque na hora da gravação precisamos tê-la para o caso de nos perdermos ou ficarmos muito nervosos e esquecermos tudo!"

"Ah! Se esquecermos tudo vamos ter onde buscar, certo, professora?"

"Certo, responde a professora".

"Ah! disse o Aluno A, foi para isso que você pediu para trazermos a síntese hoje?"

"Sim, responde a professora, mas nós havíamos combinado o objetivo da tarefa, lembram-se? E, ainda, combinamos que na hora das gravações precisaríamos cuidar com as pequenas paradas, que nada mais são, do que as vírgulas, e as paradas maiores, que são os pontos finais. Igualmente precisaríamos cuidar da nossa postura, da seqüência bem organizada do que vamos falar e, ainda, trazer o texto escrito em letras grandes, tipo cartolina para que pudéssemos ler de longe, caso fosse necessário". "Mas, Aluno A não combinamos de trazer tudo decorado, e, sim, compreendido".

"Bom! Como vamos solucionar o nosso problema? O que vocês acham que precisamos fazer?"

"Uma aula de dicção com o Amauri (técnico do som da escola e ex-radialista) sugere uma aluna".

"Ótimo, diz a professora". "Outras sugestões, vamos lá pessoal!"

"Acho que precisamos estudar o texto como os artistas fazem e aprender algumas técnicas de leitura."

"Maravilha! Precisamos mesmo!".

Após duas aulas, especificamente, nessa turma, a professora percebeu que dois alunos tinham uma certa dificuldade na articulação da língua e não conseguiam

administrar bem a entonação da voz, um deles era justamente o que havia dito que não precisava trazer síntese escrita nenhuma e o outro era tão tímido que a professora nunca tinha ouvido a voz dele. Então, combinou com o Amauri que levasse para esses dois alunos uma técnica que pudesse ajudá-los a ter uma desenvoltura melhor. Uma das técnicas utilizadas foi a de colocar a caneta no meio da boca, a outra foi pegar um texto, aleatoriamente, abrir os autofalantes, só daquela sala de aula, e ler primeiramente sem nenhuma entonação, parada, ou expressão e, depois ler novamente de maneira adequada. A partir daí, a turma toda se mobilizou para ajudar os dois amigos e entenderam que precisavam estudar o texto, juntos, um apoiando o outro.

A conquista de ambos foi notada por todos, pois conseguiram falar diante de uma câmera filmadora com relativa desenvoltura, no entanto, a professora detectou a necessidade de encaminhar um dos meninos para um especialista em fonoaudiologia. (PROFESSOR A)

Reconhecendo o erro como uma sinalização importante na delimitação das hipóteses construídas pelo aluno, o PROFESSOR A valorizou os conhecimentos por eles demonstrados e procurou identificar os mecanismos que poderiam ser utilizados para superar o tipo de erro que estava acontecendo, intervindo no processo e assegurando, assim, a ousadia, o risco, a tentativa, o questionamento, a argumentação, o posicionamento crítico, os conflitos, a aplicabilidade, a experimentação de possíveis fracassos ou sucessos. Co-responsabilidade e persistência foram aspectos valorizados e provocados durante todo o processo, consolidando uma postura que, provavelmente, se manterá ao longo da vida e nas diversas relações estabelecidas pelos alunos com seus pares e com a realidade.

Segundo o PROFESSOR D, “o aluno, sem as limitações decorrentes da obrigação de acertar sempre, pode revelar suas idéias sobre um fenômeno ou fato, confrontando-as e superando as dificuldades encontradas”. Então, considerar e compreender os movimentos do aluno em direção à elaboração, à síntese e à apropriação do conhecimento são fatores que favorecem o processo de construção

dos saberes, principalmente quando este é “obstruído” por dificuldades das mais variadas naturezas.

Já a desconsideração ou não compreensão da atividade ou ação desenvolvida pelo educando e a correção, no sentido de reprodução de um modelo único e absoluto, podem vir a interromper todo um processo, pois quando a intervenção pedagógica resume-se a corrigir e transmitir, é inevitável a limitação na reformulação de hipóteses, na re-significação de conceitos, na articulação de novos saberes, de tal modo, que o professor, muitas vezes, precisa “[...] aproximar-se da lógica do aluno e compreendê-la” (ESTEBAN, 2002, p. 139) para só então transformar sua análise sobre o erro.

Em outras observações, a intervenção pedagógica objetivou ajudar o aluno a compreender o que ainda não sabia e a avançar no sentido de ampliar seus conhecimentos. A preocupação não foi apontar o erro, mas corrigir os desvios, procurando garantir a superação das dificuldades e a promoção do desenvolvimento.

Alguns dos erros cometidos pelos alunos não resultam de dificuldade de compreensão, mas de dificuldade “[...] de sistematização do código escrito, de distração, de falta de treino ou repetição necessárias [...]” (DAVIS; ESPÓSITO, 1990, p. 74).

Então, quando a professora destaca os erros ortográficos, grifando-os insistentemente e solicitando que os alunos elaborem frases utilizando-os, na verdade, pretende estabelecer uma maneira de fixá-los. Questões ortográficas são conhecimentos de natureza arbitrária, são saberes estabelecidos por convenção e, portanto, não é possível esperar que o aluno compreenda porque não pode escrever excessão em lugar de exceção, já que não há mecanismos lógicos que possam

levá-lo a tal conclusão. Outras práticas semelhantes, no caso específico da ortografia, foram observadas em sala de aula.

Aparentemente, as intervenções, para esse tipo de erro não são difíceis de serem empreendidas pelos professores. Estes casos demandam novas explicações ou exigem a proposição de outros exercícios, similares quanto à natureza, mas diferentes no conteúdo.

Outras tipologias de erro se fazem presentes, existem situações nas quais o erro ocorreu porque

[...] a estrutura de pensamento [...] não é suficiente para solucionar a tarefa; existem contradições entre as hipóteses construídas pelo próprio sujeito, que implicam tanto em uma dificuldade para compreender a questão quanto, e naturalmente, para selecionar uma estratégia de ação. Infere-se, neste caso, que a situação problema não foi resolvida de modo adequado em razão da criança não dispor, *ainda*, de todos os esquemas de ação requeridos para tal, ou seja, existem lacunas em sua estrutura de pensamento que dificultam a assimilação dos dados disponíveis à mesma. Neste caso, a criança encontra-se 'desequilibrada', uma vez que a situação-problema é percebida como geradora de perturbações em sua forma de pensar. Desta maneira – sem um entendimento claro do que lhe cabe realizar e, portanto, sem elementos necessários para optar por um determinado curso de ação – só resta, à criança, proceder por tentativa e erro, fazendo correções em suas estratégias em função dos êxitos ou fracassos da ação efetivamente realizada. Trata-se, agora sim, de 'erros construtivos', na medida em que a criança modifica, neste processo, não só suas ações como, e, sobretudo sua forma de conceber o problema (DAVIS; ESPÓSITO, 1990, p. 74, grifo do autor).

Quando o erro envolve dificuldade de compreensão gera intervenções pedagógicas direcionadas à dinamização do processo ensino/aprendizagem pela proposição e ampliação das possibilidades de ação-reflexão. O professor passa a privilegiar os processos interativos, mais centrados no confronto de idéias e na cooperação entre o aluno e seus pares, entre o aluno e o professor. Porém, a qualidade da intervenção solicitada exigirá dos professores um

tempo de investimento em estudos e em planejamento, um maior domínio sobre os fundamentos teóricos que lhe oportunizem construir relações entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento.

Na concepção sociointeracionista, o ensino carece ser percebido como “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” (ONRUBIA, 1999, p. 123, grifo do autor). Essa ajuda refere-se, principalmente, à interação professor/aluno e à interação aluno/aluno, porém como essa ajuda/mediação pode ser eficaz?

A resposta para essa questão é muito complexa, entretanto, estudos comprovam que o professor precisa estar muito atento “[...] aos esquemas de conhecimento dos alunos relacionados ao conteúdo de aprendizagem tratados e tomar como ponto de partida os significados e os sentidos de que os alunos disponham em relação a esse conteúdo” (ONRUBIA, 1999, p. 125). Isso implica, essencialmente, dar voz ao aprendiz e aceitar sua participação no cotidiano escolar, em um projeto que é feito com eles e não para eles ou por eles. Em uma das observações da aula do PROFESSOR C, o mesmo considerou os elementos não esperados como resposta fornecidos por um aluno e lançou para o grupo fazer a análise dos dados apresentados.

A tarefa consistia na correção do dever de casa, que era a elaboração de um quadro comparativo **entre o campo e a cidade**.

OBJETIVO: Identificar as características mais importantes do campo e da cidade valorizando a pluralidade cultural existente nas diversas regiões rurais e urbanas do Brasil.

O professor foi para o quadro negro e combinou que iriam corrigir juntos e cada um poderia ir falando espontaneamente o que respondeu, que ele iria pondo no

quadro.

Dividiu a lousa ao meio e escreveu Campo e Cidade.

As crianças foram respondendo: no campo há mais paisagens naturais, na cidade mais paisagens humanas; no campo as pessoas moram em casas, na cidade as pessoas moram em casas e edifícios, os vizinhos são distantes uns dos outros, na cidade as pessoas ficam aglomeradas, a música do campo é diferente da música da cidade, no campo a música sertaneja predomina, na cidade o *happy, rock, street dance* etc.

E, assim foi, até que num determinado momento um aluno diz: “o meio de transporte, no campo, é o trator e na cidade são os carros”. O professor rapidamente diz: “Que bom, Aluno. Pessoal, vamos analisar juntos o que o Aluno A está colocando, pois é muito importante analisarmos o que ele está nos dizendo”. Então, a turma toda se agita, até que um aluno diz: “Professor, acho que o aluno A quis dizer que só encontramos tratores no campo”. “Será que é só no campo que encontramos tratores?” Pergunta o professor. “É claro que não, professor!” Responde o Aluno D “Na fazenda do meu pai o trator é usado no arado da terra, como também, quando os peões recebem o pagamento, meu pai empresta o trator para eles irem na cidade fazer compras.” Um outro aluno diz: “Nossa!” Ir ao mercado de trator?” O Aluno D diz: “Isso é muito comum lá na cidadezinha próxima à fazenda.” “Viram só, que interessante o que o Aluno D, nos trouxe de informação!” Outro aluno diz: “ Tá, mas e na cidade quando a gente vê um trator?” “E fazendo o quê?” “Ué os tratores têm várias utilidades, meu pai é engenheiro e, às vezes, se a construção é muito longe, o trator é levado por um caminhão.” Então, o professor retoma a palavra e conclui dizendo: “Disso tudo, o que podemos concluir?” E o Aluno A responde: “Bom! Trator não é nem só do campo e nem só da cidade e serve para muitas coisas”.(PROFESSOR C)

Só assim, com tais condições presentes, torna-se possível levar o aluno à compreensão da atividade, porque se o professor tivesse dito: “Presta mais atenção, Aluno A! Olha no seu caderno, no seu livro que traz uma porção de exemplos que eu mesmo já te dei, e pense para não falar besteira” ou algo parecido, provavelmente perderia a oportunidade de gerar a discussão, a contra-argumentação, a solução dos aspectos enfocados e, ainda, de considerar os critérios usados pelo Aluno A para formular sua resposta.

Mas há uma terceira modalidade de erro conforme explicam Davis e Espósito: o erro decorrente da ausência de estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa,

de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado. Este é o caso onde se depara com os limites da estrutura cognitiva, ou seja, com erros sistemáticos, dado que sem entendimento da tarefa não há como selecionar procedimentos de ação adequados à realização da mesma. Em outras palavras, a criança não é capaz de assimilar o problema enquanto perturbador seja porque seu sistema cognitivo não se encontra suficientemente desenvolvido, seja porque a tarefa não se lhe apresenta como perturbadora. Cabe então, perguntar: como fazer para que as crianças percebam as contradições, desequilibrem-se e busquem superá-las ultrapassando sua antiga forma de operar? Certamente o professor não pode construir, pela criança, as estruturas cognitivas que lhe permitam a tomada de consciência das contradições em sua forma de pensar. Por outro lado, é seu dever criar um ambiente de sala de aula propício ao diálogo, que pressione a criança a justificar e demonstrar as razões pelas quais adotou um dado padrão de ação (1990, p. 74).

Nessa observação da aula do Professor A, foi possível identificar a situação descrita por Davis e Espósito (1990) quando se referem à falta de elementos essenciais para o aluno entender o que está sendo proposto pelo professor. Ou seja, para o educando não há nem mesmo o que perguntar, então cabe ao professor proporcionar oportunidades e um clima favorável em sala de aula que levem o aprendiz a pensar sobre o que está sendo discutido.

Numa discussão sobre os tipos de alimentos, os alunos deveriam analisar algumas refeições e classificá-las em energéticas, reguladoras ou construtoras.

À medida que terminavam a tarefa iam trazendo à mesa do professor para que o mesmo corrigisse. Ele observou então, que alguns alunos erraram o mesmo item e que no caso de, um em especial, veio com o caderno aberto, mas tentando esconder o que havia feito.

O professor foi olhando e percebeu que o (Aluno A) errara a atividade toda. O educador procurou discutir com a criança o erro, porém, notou que isso não estava fazendo diferença para ele, que aquela intervenção usada não o levou à compreensão, pois o garoto corrigiu a questão mecanicamente, tentando reproduzir o que ele havia falado. Ele percebeu que aquele aluno precisava de algo mais.

Essa situação incomodou o professor, que resolveu abrir a discussão para a sala dizendo: "Gente, estou observando que alguns alunos estão confundindo a atividade proposta. Vamos discuti-la, juntos, para entendermos o objetivo". "Vejam: quando uma refeição pode ser considerada energética?" E os alunos respondem: "Quando ela apresenta grande quantidade de massas, pães.

chocolates, doces etc... ” “Certo!”, diz o professor. “E o que acontece com uma pessoa que faz muitas refeições desse tipo?” Um aluno diz: “armazena energia, que fica acumulada embaixo da pele e em volta dos órgãos”. “Muito bem!!!!!!” diz a professora. “Mas, o que isso provoca?” Responde um outro aluno rindo e passando a mãozinha na barriga diz: “Faz a gente ficar gordo!!!”. Todos riem. E o professor diz: “Certo!”. “O que fazer então?” As crianças querem todas responder ao mesmo tempo até que uma menina diz: “Essa pessoa tem que mudar a alimentação”. “Parabéns!” “Mas, como ela resolve o problema da gordura que já está armazenada?”

Todos se agitam novamente e querem responder. E o professor observa que aquele aluno que havia errado e corrigido sem se preocupar estava parado com os olhinhos atentos nele como que a perguntar: “e daí?”

Ele então, percebendo o despertar do aluno pede a palavra e começa a explicação: “Moçada, quando a gordura já está armazenada é preciso dizer para o organismo que ele tem que gastá-la”. Todos riem!! O garotinho, também, mas continua meio perplexo olhando para o professor.

E o mesmo continua: “Se o seu organismo está acostumado a receber uma certa quantidade de alimentos, e você passa a fornecer apenas a metade, ele vai procurar os outros 50, em algum lugar. Nesse momento um aluno diz: “vai pegar das reservas”. Todos riem e concordam com ele. O professor, feliz, diz: “É isso mesmo!”. E, para sua total satisfação o garotinho (o que não havia entendido) num impulso responde: “Então a gente emagrece!!” E o professor, radiante, diz (em bom tom na sala): “É isso aí!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!” e os colegas aplaudem.(Professor A)

Nesse caso, é relevante enfatizar que a atenção do professor precisa ser maior, pois, muitas vezes, o esforço despendido pelo aluno no sentido de responder adequadamente à atividade proposta, conforme as expectativas dos professores, dos colegas, dos pais, pode ser reduzida ou classificada como desatenção e todo o trabalho do aluno é desvalorizado sem que lhe sejam apresentados elementos que o ajudem no processo de construção de seus conhecimentos.

Então, o erro precisa ser objeto de análise dos professores, pois só assim será possível detectar as limitações e potencialidades dos alunos. Todavia, se o aluno não aprendeu por, ainda, não possuir a estrutura de pensamento necessária para a resolução da tarefa, então, o quê fazer? Davis e Espósito afirmam:

nunca através da coação e sim da cooperação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Desta maneira, via cooperação, hipóteses individuais são discutidas de modo que a troca de pensamento possibilite a apreensão de perturbações, acionando o processo de equilibração (1990, p. 74).

Aceitar o erro como elemento do processo de construção do conhecimento, não significa ignorá-lo, aguardando que o aluno o perceba sozinho, ou então, considerá-lo e induzir o aluno à resposta correta. Fonte de informações, o erro, nessa perspectiva, precisa ser entendido, balizado e superado, através de “[...] métodos, técnicas e procedimentos de ensino” (DAVIS; ESPÓSITO, 1990, p. 74). Assim, é função do professor admitir que o erro se torne um “observável” (HADJI, 2001a) para que o educador possa re-formular seus procedimentos de ensino, a fim de que todos os seus alunos alcancem os objetivos propostos para aquela etapa de escolaridade.

Dos cinco professores observados, quatro – A, B, C e D – reconhecem a relevância do estabelecimento de padrões ideais a serem atingidos pelos educandos, embora demonstrem apreensão de que a avaliação não deve restringir-se a considerar os resultados, os escores obtidos. Sendo assim, a não observância, pelo professor, dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, impossibilitam a percepção e valorização das aprendizagens significativas e realizações dos alunos.

Por isso, extrapolar a concepção de avaliação que limita a significação do erro a termos literais é condição básica para desencadear metodologias de investigação e análise que impliquem transformar práticas inflexíveis em possibilidades de crescimento do processo ensino/aprendizagem. Garantindo assim, indivíduos mais bem equipados e, portanto, mais seguros e autônomos; pelo domínio que têm de si mesmos sobre a real apropriação de seus saberes e de suas limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*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.

O mundo vive, nos dias de hoje, uma situação de forte pressão para a mudança, o que promove uma instabilidade geral em que as coisas acontecem e se transformam com uma rapidez jamais vivida. As incertezas, a insegurança, a falta de tempo, a sensação de incompletude, passaram a ser um sinal dos dias atuais.

A vida política, econômica, social e, sobretudo, a individual passou a ser organizada em torno de valores e princípios muito diferentes daqueles vividos por gerações anteriores. Nunca se assistiu a avanços tecnológicos tão ampliados que possibilitam a ligação *on-line* do mundo, trazendo como consequência a divulgação das informações, quase que instantaneamente.

O rompimento com certezas cristalizadas por gerações e gerações, em todas as partes e em todas as atividades, faz com que as pessoas busquem o novo, o diferente, as formas alternativas e pouco convencionais de agir, de modo que possam encontrar algo que não se sabe bem o que seja, mas que gere um mínimo de segurança. Entretanto, essa busca desenfreada e para a qual as pessoas não foram preparadas vêm resultando em uma ausência de referenciais no enfrentamento das mais variadas situações, sejam elas no âmbito profissional ou

pessoal.

Paradoxalmente, nesse mesmo momento e contexto, emergem a valorização do individual, a exaltação do personalismo, a glorificação dos bens materiais e a convicção de que é preciso ser o melhor, vencer a competição a qualquer preço pessoal ou coletivo, ampliando o ter em detrimento da constituição do ser. Assim, “[...] ocorre que a escola se vê diante de demandas contraditórias em termos de socialização: de um lado precisa estimular a crítica, a autonomia e a participação e, de outro, a disciplina e a submissão ao trabalho” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 20).

Nesse cenário, é muito complexo decidir sobre quais os melhores caminhos a seguir quando se pretende formar, de maneira integral, crianças e jovens, ou até mesmo decidir sobre como e para quê ensinar esse ou aquele conteúdo disciplinar e, conseqüentemente, sobre qual a melhor maneira de avaliar tais aprendizagens, tendo-se em vista as necessidades que eles terão, ou os problemas que enfrentarão.

Demandas tão contraditórias suscitam incertezas quanto aos fundamentos a orientarem a ação educativa. Formar o ser humano capaz de compreender-se em relação a outros seres, de perceber-se construtor da história e delineador do futuro, de reconhecer-se capaz de produzir conhecimentos e transformar a realidade - em um tempo tão complexo - não constitui tarefa simples ou fácil.

Entretanto, sabe-se que o mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que antes não eram necessários, exige competências e destrezas que, em tempos idos, não eram valorizados e terminaram constituindo condições indispensáveis tanto para a inserção no mundo do trabalho, como para a

participação efetiva na vida pública e exercício da cidadania. Em outras palavras, formar o cidadão passou a implicar torná-lo apto a compreender a dinâmica da sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação social.

Todavia, o delimitar das funções da educação, o traçar dos objetivos a serem perseguidos, o esboçar de formas de intervenção que possibilitem a consecução das metas na edificação da sociedade que se deseja vinculam-se às concepções e formas de promover a avaliação da aprendizagem.

No perpassar do tempo, em decorrência dos valores emergentes em cada contexto, diferentes concepções de avaliação da aprendizagem vigoraram, repercutindo decisivamente nos processos pedagógicos implementados, nas ações educativas viabilizadas, na auto-imagem dos educandos, na justificação do sucesso ou do fracasso legitimando uma estratificação social imposta pelo mercado.

Considerando todo esse cenário, o recorte dado a esse trabalho foi específico às práticas avaliativas empreendidas no Ensino Fundamental II, nos componentes curriculares de Ciências, Geografia e História.

Assim, este estudo não teve a pretensão de cobrir todos os aspectos relativos à avaliação da aprendizagem, mas procurou focar o olhar nos aspectos positivos do processo avaliativo que vem sendo desenvolvido nesse segmento de ensino, enfatizando práticas que foram compreendidas como aquelas compromissadas com a aprendizagem do aluno e a regulação do processo ensino/aprendizagem.

Para isso, foi importante, no decorrer da pesquisa, alargar o olhar, a fim de analisar os eventos avaliativos desenvolvidos pelos docentes e posteriores ações, decorrentes das coletas dos dados das práticas diagnóstico/formativas. Isso exigiu ponderar possibilidades e dar valor a empreendimentos, por mais isolados ou

mínimos que fossem.

Não é tarefa simples buscar o positivo do trabalho alheio, pois é muito mais fácil e quase natural tecer críticas e depreciar ações por outros levadas a termo, é comum desmerecer e menosprezar atividades que outros assumiram e implementaram. Criticar é muito mais simples do que realizar. Assim, procurou-se ver as situações vivenciadas com muito cuidado e cautela, analisando cada aspecto como um todo em seu contexto.

Então, na realidade observada foi possível constatar que um novo caminho, nas práticas avaliativas, vem sendo trilhado. Conquistas e mudanças foram identificadas, refletindo-se, sobretudo, na implementação de ações e decisões pedagógicas voltadas para a otimização das condições de aprendizagem.

Faz-se necessário salientar que esses avanços fizeram diferença no contexto analisado. Deste modo, com os resultados aqui relatados, espera-se fortalecer as práticas avaliativas diferenciadas que vêm sendo solidificadas no âmbito da escola estudada e estimular aqueles que, por um motivo ou outro, ainda não se engajaram para, ao menos, avistarem a possibilidade de tentar.

Com uma proposta pedagógica diferenciada e uma avaliação com intenção formativa, somente a formação básica - o clássico diploma universitário - não era mais suficiente para que o professor desse conta das novas demandas solicitadas. Assim, ajustes tanto estruturais e administrativos quanto pedagógicos fizeram-se necessários.

Re-configurar as formas de ação dos professores, conferindo-lhes as nuances e matices almejados pelo projeto pedagógico exigiram um empreendimento que, iniciado há alguns anos, prolonga-se até os dias atuais. Institucionalmente, havia e há a certeza de que as mudanças somente são possíveis quando as

condições mínimas de trabalho são ofertadas.

É preciso adubar o solo e regar a semente para que a planta germine, cresça e frutifique. Nessa perspectiva, assegurar tal empreendimento foi e ainda é imperativo:

a. O desenvolvimento de uma sistematização de estudo e reflexão contínua, entre equipe pedagógica e corpo docente, foi essencial para re-significar o fazer pedagógico e para ampliar os conhecimentos relativos ao processo de avaliação da aprendizagem, contribuindo para a inserção de transformações nas práticas avaliativas e, ainda, para a promoção de grandes alterações nas posturas dos professores quanto ao comprometimento com a aprendizagem efetiva do educando.

b. Mudanças e compreensão de um conceito mais significativo de avaliação, que passou a ser entendida e praticada como um processo e não apenas como um meio para constatar resultados visando à aprovação ou à reprovação do aluno.

Alterações relevantes nas formas de perceber e organizar as atividades de ensino e de avaliação levaram os professores a re-dimensionarem o verdadeiro valor do planejamento e do plano de ensino, pois estes se tornaram instrumentos e ferramentas indispensáveis para viabilizarem o novo projeto. O que antes não passava de cumprimento de mera formalidade, passou a ser “bússola” orientadora da ação pedagógica, vista sob a óptica de uma nova concepção de ensino/aprendizagem/avaliação. Portanto, os planos de ensino assumiram um formato que passou a contemplar:

os conteúdos (objetos de conhecimento), as mediações (as experiências e as situações de aprendizagem), os objetivos (conhecimento potencial) e os recursos (registros, indicadores de aprendizagem).

A mediação entre o real e o ideal colocou-se como essência, pois os professores, pautando-se nos planos previamente traçados, analisavam e refletiam sobre o que já havia sido edificado e o que ainda precisaria ser construído pelos alunos. Direção, mas não percurso obrigatório, o planejamento deve ser re-pensado e re-traçado em função do dia-a-dia do processo ensino/aprendizagem.

Desse modo, os professores mudaram progressivamente as ações que norteavam o cotidiano da sala de aula, buscando atender, na medida do possível, às necessidades de cada um dos alunos. Ações como analisar e perguntar a si mesmos: **O que** ensinar? **Para que** ensinar isso ou aquilo ou por que ensinar isso e **não** aquilo? Como fazê-lo? E, ainda, em quais aspectos incidem as dificuldades de tais e tais alunos? Eles apresentam as mesmas dificuldades, ou não? E, a partir daí, re-planejar promovendo atividades diversificadas, na tentativa de tornar mais significativa a apropriação dos novos saberes.

c. O empenho dos professores e equipe pedagógica na adesão e desencadeamento de metodologias avaliativas que promovessem a aprendizagem. A partir do estabelecimento de objetivos (conhecimento potencial), os quais possibilitavam tanto aos professores quanto aos alunos clareza, transparência e

compreensão do alvo que precisavam atingir, promovendo envolvimento de ambas as partes.

Dessa forma, quando esses alvos **ainda** não eram alcançados, geravam momentos de regulação entre o ensino e a aprendizagem, pela sua re-significação e re-construção pelos professores.

d. Responsabilidade e dedicação na elaboração dos instrumentos de avaliação. A busca constante da coerência entre o processo de avaliação com as práticas educativas desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula, ou seja, a ruptura da cultura de usar a prova como instrumento de controle disciplinar e como único momento de avaliar.

e. A compreensão da função da mediação, como ferramenta preparadora e articuladora de ações avaliativas durante todo o processo de ensino/aprendizagem e não apenas em momentos estanques. Aqui é importante ressaltar o espaço pedagógico, o tempo didático, a projetualidade, a rotina, as oficinas e as atividades permanentes. Esse campo expressa a prática pedagógica propriamente dita, uma vez que é o âmbito da construção processual do fazer pedagógico no cotidiano escolar. Dessa ação, resultam as representações dos alunos e os registros dos educadores sob múltiplas linguagens (fotos, artefatos, participação em sala, tarefas, prova oral, prova escrita, portfólio, gravações, apresentações de seminários, trabalhos em grupo etc.).

A articulação entre os registros obtidos e os resultados alcançados gerava o relatório na ficha de avaliação na qual estavam contemplados conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Essa ficha era entregue aos alunos, trimestralmente. Assim, os educandos refletiam junto com seus professores sobre os resultados obtidos e, a partir disso, os alunos eram orientados a discutirem com seus pais o relatório e, caso seus responsáveis tivessem qualquer dúvida, os professores e equipe pedagógica estariam, em horários pré-estabelecidos, à disposição para atendê-los;

f. A busca constante da melhoria na correção formativa, não apenas verificando o certo ou errado, mas de posse dos dados, submetê-los a análise e reflexão para melhor determinar como intervir de modo adequado para que a aprendizagem aconteça efetivamente.

Havia incessante procura por compreenderem a função e a natureza do erro no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem e, deste modo, os professores passaram a programar atividades centradas nos alunos e em suas dificuldades.

g. O erro começou a ser objeto de análise, de estudo, de investigação e não apenas de constatação. Nesse contexto, as professoras corretoras passaram a desempenhar um papel fundamental, pois deixaram a passividade da correção pela correção, para intervirem de forma ativa e imediata nas dificuldades apresentadas pelos alunos.

h. A inclusão e entendimento da regulação do processo ensino/aprendizagem como prática pedagógica. O re-planejar, abarcando a análise da proposta curricular pela re-delimitação dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada um dos segmentos procurando, continuamente, refletir na prática e sobre a

prática.

i. A construção da relação de confiança entre os professores e equipe pedagógica. O compartilhar do que deu certo e do que não deu tão certo, sem apontar culpados, mas analisando as experiências como mais um momento de aprendizagem para todos.

j. O oferecimento de referenciais teóricos que fossem possíveis de serem transpostos para o cotidiano da sala de aula. Esse trabalho propiciou aos professores pesquisarem a prática, articulando teoria e vivência no dia-a-dia da escola.

k. A transparência dos relacionamentos, das intenções e dos critérios avaliativos. Desse modo, os vínculos de solidariedade e envolvimento se expandiram e se fortaleceram, traduzindo-se em ações compartilhadas.

O papel da Instituição foi fundamental para que tais mudanças se cumprissem, já que não é possível pedir isoladamente que o professor tenha um perfil profissional que responda às necessidades de seus alunos, sem dar-lhes o mínimo necessário para que isso aconteça. Portanto, a qualidade da ação docente levanta a discussão sobre a formação continuada em serviço, a qual tem como principal objetivo a busca de caminhos, procedimentos e recursos que envolvam o profissional ao longo de seu trabalho. E, ainda, para que uma proposta educativa ousada e de vanguarda progredisse de forma significativa foi crucial:

a. Criar espaços de estudos (03 horas aulas semanais remuneradas, na unidade investigada), quando acontecem reuniões de área e série proporcionando um canal para o intercâmbio de experiências sobre as práticas pedagógicas, pastorais, culturais, com o objetivo de

instrumentalizar, aprimorar e aperfeiçoar a competência humana e profissional dos participantes.

b. Apoiar e incentivar a formação continuada dentro ou fora da Instituição, tanto a participação em congressos, seminários etc., bem como, subsídio parcial aos professores e integrantes da equipe pedagógica, interessados em cursar especialização, mestrado ou doutorado.

c. Ofertar cursos e/ou eventos, voltados para o dia-a-dia da sala de aula, oferecendo condições de participação dos docentes. A Instituição proporciona oportunidades diversas para que os professores e a equipe pedagógica participem, na própria escola, de momentos voltados para o aperfeiçoamento profissional.

d. Reconhecer e apoiar o trabalho realizado e as conquistas, por menores que fossem, de cada unidade. O CEMEP (Centro Marista de Estudos e Projetos) sempre respeitou o tempo e o contexto de cada escola. Houve uma preocupação constante em orientar as rotas que deveriam ser alcançadas, mas nunca impô-las, pois a cada unidade foi conferida a possibilidade de caminhar segundo seu próprio ritmo, em conformidade com suas possibilidades.

e. Compreender a avaliação da aprendizagem como uma tarefa coletiva, árdua e com responsabilidades partilhadas por todos os envolvidos nesse processo.

f. Indicar e/ou adquirir os referenciais teóricos pertinentes ao trabalho. A preocupação com a disponibilização de referencial teórico relevante para o trabalho vem gerando a ampliação

progressiva do acervo bibliográfico. Os professores têm pleno acesso aos materiais e deles se valem para estudos sobre variadas temáticas.

g. Fornecer subsídios na elaboração do planejamento e plano de ensino. Orientação e acompanhamento no uso e na análise dos dados coletados nas atividades avaliativas para o mapeamento e re-direcionamento, se necessário. Isso foi feito em visitas periódicas da equipe de assessores do CEMEP (Centro Marista de Estudos e Projetos) na unidade investigada.

h. Contratar profissionais especialistas para consultorias e assessorias, pois acreditam na ampliação das perspectivas de formação. Afora os referenciais adquiridos e os grupos de estudo promovidos, a Instituição promove palestras e cursos com profissionais outros – de instituições e localidades diversas – pretendendo o alargamento dos saberes pela diversificação dos olhares.

Suscitar e sustentar processos de mudanças nas práticas avaliativas não é fácil. As dificuldades advêm de vários fatores, entretanto, ainda que falhas, percalços, carências e limitações sejam reais, pretendeu-se mostrar que é possível a realização de uma prática avaliativa diferenciada e significativa, quando o professor e equipe pedagógica acreditam, ajudam e lutam juntos por uma escola que potencialize a aprendizagem para a construção de seres humanos melhores e mais conscientes das suas responsabilidades neste mundo.

Este estudo foi de grande importância, possivelmente eu tenha aprendido muito mais do que posso mensurar neste momento, pois vivenciar,

analisar, categorizar e escrever sobre o trabalho dos professores foi muito significativo em minha vida pessoal e profissional. Alguns aspectos foram marcantes:

- a.** Aprender que nada é mais valioso do que a vivência e o compartilhar de experiências e saberes;
- b.** Aprender que não devemos criticar por criticar..., pois só podemos ter a dimensão da realidade do outro, quando a experimentamos com a mesma intensidade;
- c.** Aprender a desenvolver um olhar intencional e um ouvir despido, tanto quanto possível, de pré-julgamentos;
- d.** Aprender que construir o coletivo não é um caminho linear ou constante. É um percurso repleto de avanços e recuos, de contradições e conflitos, de encontros e desencontros, de seguranças e incertezas, que exige muito de cada um de nós e de todos, sobretudo no respeito a si e ao outro;
- e.** Aprender que mudanças só acontecem quando não são somente principiadas, mas prolongadas pelo compromisso com a inovação e com o respeito à diversidade dos envolvidos.

Pensar em avaliação da aprendizagem é muito mais do que separar os “inteligentes” dos “não tão inteligentes”, ou ainda, os “bons” dos “não tão bons”, os “fracassados” dos “aprovados”, mas é, sobretudo, assegurar o reconhecimento e valorização da diversidade, da pluralidade, da especificidade e da riqueza que caracterizam cada indivíduo.

Este estudo procurou descrever, analisar e refletir sobre caminhos e situações que vêm sendo conquistados por uma Instituição de ensino, a qual busca incessantemente refletir sobre suas próprias práticas, sejam elas coletivas ou

individuais e que representam a construção de novos saberes e a re-significação de fazeres inovadores.

Com um processo contínuo de superação dos seus próprios limites, mas na certeza de que as novas sínteses são sempre provisórias, portanto novas sínteses, os professores perseveraram em um trabalho árduo e contínuo de estudo, pesquisa, ação, reflexão e reflexão sobre a ação, que tem por objetivo o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem/avaliação.

É verdade que há muito por fazer e os desafios não são poucos, mas a convicção e o desejo de construir uma escola que contemple a formação da pessoa humana em todas as suas dimensões (física, intelectual e espiritual) e com conseqüente repercussão na sua vida e na sociedade é o que dá força e esperança, a cada um e a todos, para continuarem a percorrer esse caminho.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Geofravia Montoza. (Org.) **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002.

ALVES, Manoel. Algumas convicções educativas de Marcelino Champagnat no seguimento de Champagnat, irmãos e leigos, parceiros na Missão Educativa Marista. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v.3, n. 7, p. 21-38, jan/abr.2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Prática Pedagógica).

AZZI, Riolando. **História da Educação Católica no Brasil: Contribuição dos Irmãos Maristas**. São Paulo: Loyola, 1996. v. 1 e v. 3.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. (Coleção Extra Coleção).

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos & Modelos Epistemológicos. In: AZEVEDO, José Clóvis de; SILVA, Luiz Heron da (Orgs.) **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 38-48.

BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

CARDINET, Jean. **Avaliar é medir?** Lisboa-Portugal: Edições Asa, 1993. (Coleção Práticas Pedagógicas).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As Noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (ORG.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DAMAS, Maria Joaquina; DE KETELE, Jean-Marie. **Observar para avaliar**. Coimbra, Portugal: Almedina, 1985.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar: Temas em Debate. **Cadernos de Pesquisa**: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, São Paulo: n. 74, p. 71-75, ago. 1990.

DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados**: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIRESTONE, William A.; DAWSON, Judith A. **To ethnograph or not to ethnograph?** Varieties of qualitative research in education. Research for Better Schools. Philadelphia, Pennsylvania-USA: 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalheite. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. (Coleção Educação e Comunicação; v. 1).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

HADJI, Charles. **L'évaluation des actions éducatives.** Paris: Presses Universitaires de France, L'Éducateur, 1992. (Collection Dirigée par Gaston Mialaret).

_____. **A avaliação desmistificada.** Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência.** Porto Alegre: Artmed, 2001b.

HAMMOUTI, Nour-Din. **Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional.** Recife, 2001. Mimeografado.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo. **Um ideal, um caminho, uma proposta.** Curitiba: Champagnat, 2003.

LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (ORG.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE**, São Paulo, n. 6, p. 11-23, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARISTA. PROVÍNCIAS MARISTAS DO BRASIL. Comissão Interprovincial de Educação Marista. **Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo.** 3.ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita.** São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Antonio Benê de; TESCAROLO, Ricardo. Avaliação formativa: por quê? **Boletim Informativo.** Londrina: Colégio Marista de Londrina, [2002?].

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In COLL, César et al. **O Construtivismo na sala de aula.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola.** Porto: Porto Editora 2002. (Coleção Educação).

PECCI, João Carlos. **Existência.** São Paulo: Summus Editorial, 1984.

_____. **Velejando a vida.** São Paulo: Saraiva, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar.** Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Prática Pedagógica).

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches. (Orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma política educacional**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SOUZA, Nadia Aparecida. **A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizado do ciclo básico paranaense**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, Marília, SP.

_____. Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor. In: ALVARENGA, G. M. (Org.) **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina, PR: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa / naturalista: problemas epistemológicos**. Educação e Seleção n. 7, jan./jun. 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas e mudanças – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6).

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura > notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987. p. 121-132.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003a.

_____. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WACHOWCZ, Lílian Anna. A dialética na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

	Núcleo 1		Núcleo 2	Núcleo 3
	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
Nº Turmas	13	17	21	10
Nº Professores	22	19	17	24
Prof^{es} N1 e N2		07		
Prof^{es} N2 e N3			06	
Prof^{es} N1 e N3	01			
Prof^{es} N1/N2 e N3		01		
Total Geral de Professores		97		
Nº Alunos	222	447	784	454
Total Geral de Nº Alunos		1907		

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

NÚCLEO PSICOPEDAGÓGICO I	NÚCLEO PSICOPEDAGÓGICO II	NÚCLEO PSICOPEDAGÓGICO III
01 Diretor Geral 01 Diretora Educacional 10 Coordenadores de área		
02 assessoras	02 assessoras	01 assessora
01 assistente de aluno	02 assistentes de aluno	02 assistentes de aluno
02 enfermeiras	01 enfermeira	01 enfermeira
03 secretárias	02 secretárias	02 secretárias
06 auxiliares de pátio	05 auxiliares de pátio	05 auxiliares de pátio

APÊNDICE B –

**Levantamento de informações sobre
formação e tempo de atuação
- professores -**

1. Nome da escola -----

2. Informações pessoais:

Nome:-----

Endereço:-----

Telefone:-----

E-mail:-----

3. Regime de trabalho:

LOCAL DE TRABALHO	REGIME DE TRABALHO	SÉRIE QUE ATUA	TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA SÉRIE

4. Condição em que assumiu esta série:

opção

indicação por ocasião da distribuição de aulas

falta de opção

outra (especificar)-----

APÊNDICE C –

ROTEIRO DE ENTREVISTA - professores -

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL:

1. Tempo de magistério.
2. Tempo de atuação na série.
3. Você considera que a sua formação inicial foi suficiente para o trabalho como professor(a)?
4. Quais investimentos você fez para seu aperfeiçoamento profissional?
 - cursos
 - ano de conclusão
5. Essa escola investe na sua formação? Como?
6. Em caso afirmativo (você considera que há relação entre os temas tratados) nas 03 horas de reuniões pedagógicas semanais, e o seu trabalho em sala de aula?
7. Você é consultado sobre os temas a serem trabalhados nessas reuniões? Acha que se perde tempo com assuntos nem tão necessários em detrimento a outros mais importantes? Quais? Tais estudos ajudam a resolver seus problemas nos fazeres de sala de aula?
8. Tempo de contato com a proposta pedagógica da escola.
9. Participou de cursos de capacitação envolvendo o tema avaliação?
Em caso afirmativo:
 - a) Quais?
 - b) Por quê?
 - c) Que contribuições trouxeram?Em caso negativo:
 - a) A ausência de cursos trouxe problemas e/ou dificuldades na realização da avaliação da aprendizagem?
 - b) Que temáticas gostaria que fossem abordadas em um curso?
10. O que você considera importante na avaliação da aprendizagem:
 - a) Em relação à aprendizagem do aluno?
 - b) Em relação à sua postura e à prática?
 - c) Em relação ao atendimento dado pela equipe técnico-pedagógica na resolução das questões relativas à avaliação?
11. Que aspectos da aprendizagem do aluno você considera importantes para aprová-lo? Como avalia cada um desses aspectos?
12. Como é realizada a avaliação da aprendizagem?
 - a) São feitos registros? Quais? Como?
 - b) Com qual frequência?
 - c) Em relação a quais aspectos da aprendizagem?
13. A avaliação pode realmente revelar a aprendizagem do aluno? Por quê?
14. Ao final do período letivo, como tem a percepção acerca das possibilidades do aluno ser ou não promovido?
 - a) Que critérios fundamentam sua decisão?
 - b) Qual a participação do Conselho de Classe na decisão final?

15. Como tem sido realizada a recuperação de estudos em sala de aula, considerando:
 - a) A heterogeneidade da turma?
 - b) O tipo de erro apresentado pelos alunos?
 - c) O volume de conteúdos a serem ensinados?
16. Cite as três maiores dificuldades encontradas para avaliar seus alunos, tendo em vista a perspectiva formativa.
17. Apresente três sugestões que possam contribuir para a melhoria do trabalho de avaliação de aprendizagem desenvolvida pela escola.
18. Qual o seu conceito de erro? Como trabalha o erro apresentado pelo aluno nas diversas atividades de ensino desenvolvidas?
19. A interação entre os alunos no processo de aprendizagem é importante (ajuda, atividades em grupo, cola)?
20. O que é avaliar?
 - a) Conceito
 - b) Características
 - c) Finalidades
21. Que alunos devem freqüentar o reforço / estudo paralelo?
22. O atendimento prestado pelo reforço / estudo paralelo tem:
 - a) Cumprido as finalidades básicas? Por quê?
 - b) Contado com apoio e orientação dos elementos da equipe técnico-pedagógica? Justifique.
 - c) Apresentado resultados positivos? Exemplifique.
23. O comportamento constitui fator relevante na aprendizagem do aluno? Por quê?
24. Qual o papel da família no processo de aprendizagem?
25. A família é notificada do comportamento e desempenho do aluno? Como? Quando?
26. Você considera importante o processo de informação com a família? Por quê?
27. O processo de avaliação efetivado em sala de aula atende o proposto no Projeto Pedagógico elaborado pela escola? Justifique.