

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Ana Maria Petraitis Liblik

Coleção
Avaliação da Aprendizagem

Curitiba
2005



Fundamentos Teóricos do Processo de Avaliação na Sala de Aula

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores

© Copyright by 2005 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC

Universidade Federal do Paraná

Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80060300 - Curitiba - PR - Brasil

Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2759 - email: cinfop@ufpr.br

http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação

Lydia Bechara

Reitor da Universidade Federal do Paraná

Carlos Augusto Moreira Júnior

Vice-Reitora da Universidade Federal do Paraná

Maria Tarcisa Silva Bega

Pró-Reitor de Administração da Universidade Federal do Paraná

Hamilton Costa Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná

Rita de Cassia Lopes

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná

Valdo José Cavallet

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Federal do Paraná

Nivaldo Rizzi

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade Federal do Paraná

Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná

Vilson Kachel

Diretor da Editora UFPR

Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral - **Valdo José Cavallet**

Coordenadora Pedagógica - **Ettiène Guérios**

Secretaria

Gloria Lucia Perine

Jorge Luiz Lipski

Nara Angela dos Anjos

Diagramação

Arvin Milanez Junior - CD-ROM

Clodomiro M. do Nascimento Jr

Everson Vieira Machado

Leonardo Bettinelli - Design - CD-ROM

Priscilla Meyer Proença - CD-ROM

Rafael Pitarch Forcadell - CD-ROM

Equipe Operacional

Neusa Rosa Nery de Lima Moro

Sandramara S. K. de Paula Soares

Silvia Teresa Sparano Reich

Revisão

Maria Simone Utida dos Santos Amadeu

Revisão de Linguagem

Cleuza Cecato

Professores, autores, pesquisadores, colaboradores

Alcione Luis Pereira Carvalho

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Andréa Barbosa Gouveia

Angelo Ricardo de Souza

Christiane Gioppo

Cleusa Maria Fuckner

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flórido

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lucia Helena Vendrusculo Possari

Márcia Helena Mendonça

Maria Augusta Bolsanello

Maria Julia Fernandes

Mariluci Alves Maftum

Marina Isabel Mateus de Almeida

Mario de Paula Soares Filho

Mônica Ribeiro da Silva

Onilza Borges Martins

Paulo Ross

Pura Lúcia Oliver Martins

Roberto Filizola

Roberto J. Medeiros Jr.

Sandramara S. K. de Paula Soares

Serlei F. Ranzi

Sônia Fátima Schwendler

Tania T. B. Zimer

Verônica de Azevedo Mazza

Vilma M. M. Barra

Wanirley Pedroso Guelfi

Técnicos em Educação Especial

Dinéia Urbanek

Jane Sberge

Maria Augusta de Oliveira

Monica Cecília G. Granke

Sueli de Fátima Fernandez

Consultoria Pedagógica e Análise dos Materiais Didáticos em EAD

Leda Maria Rangearo Fiorentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Liblik, Ana Maria Petraitis

Fundamentos teóricos do processo de avaliação na sala de aula / Ana Maria Petraitis Liblik. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR, 2005.

34p. - (Avaliação da aprendizagem; 1)

ISBN 85-7335-163-2

Inclui bibliografia

1. Estudantes - Avaliação. I. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. II. Brasil. Secretaria de Educação Básica. III. Título.

CDD 371.27

COLEÇÃO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

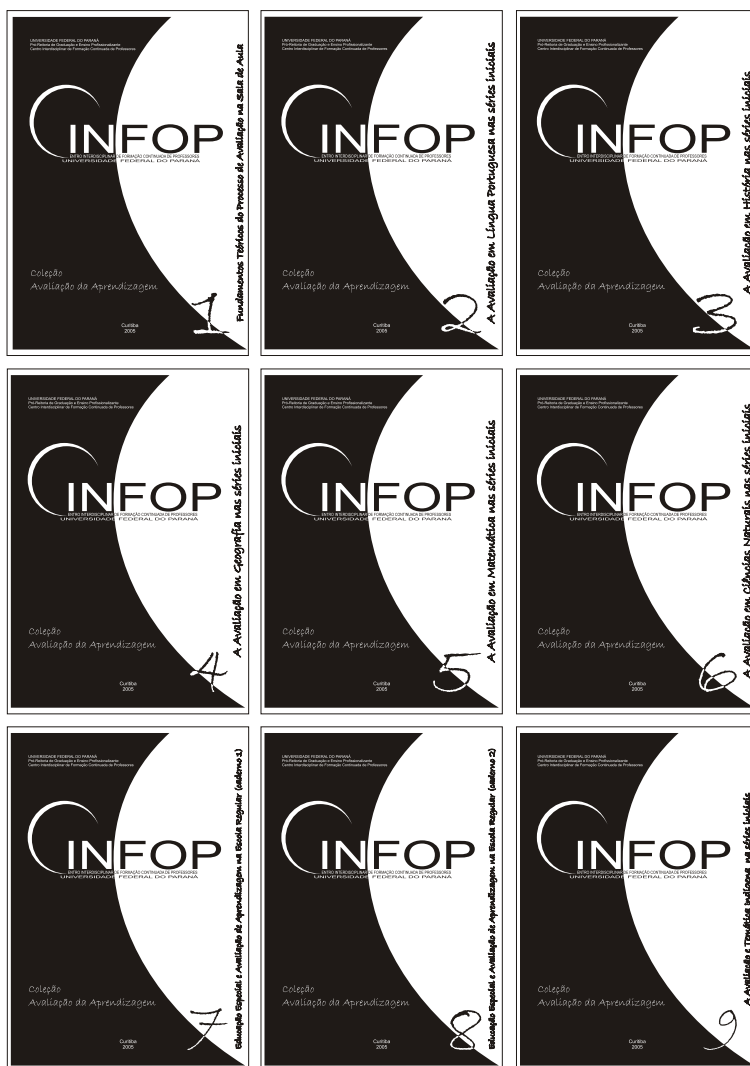
- 1 - Fundamentos Teóricos do processo de avaliação na sala de aula
- 2 - A Avaliação em Língua Portuguesa nas séries iniciais
- 3 - A Avaliação em História nas séries iniciais
- 4 - A Avaliação em Geografia nas séries iniciais
- 5 - A Avaliação em Matemática nas séries iniciais
- 6 - A Avaliação em Ciências Naturais nas séries iniciais
- 7 - Educação Especial e Avaliação de Aprendizagem na Escola Regular (caderno 1)
- 8 - Educação Especial e Avaliação de Aprendizagem na Escola Regular (caderno 2)
- 9 - A Avaliação e Temática Indígena nas séries iniciais

AUTORES E COLABORADORES

Alcione Luis Pereira Carvalho
Ana Maria Petraitis Liblik
Christiane Gioppo
Cleusa Maria Fuckner
Ettiène Guérios (org.)
Flávia Dias Ribeiro
Gilberto de Castro
Jean Carlos Moreno
Maria Augusta Bolsanello
Maria Julia Fernandes
Paulo Ross
Roberto Filizola
Roberto J. Medeiros Jr.
Serlei F. Ranzi
Tania T. B. Zimer
Vilma M. M. Barra
Wanirley Pedroso Guelfi



CDs da Coleção
Avaliação da Aprendizagem:
Educação Especial e
Temática Indígena.



Mensagem da Coordenação

Caro(a) cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 INTRODUÇÃO	3
1.1 ENTENDENDO A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL	3
1.2 A SALA DE AULA “VIVA”	10
1.3 COMO “AVALIAR” EM SALA DE AULA?	15
1.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	18
1.5 PLANEJAMENTO: UMA AÇÃO INEVITÁVEL	27
1.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	33

APRESENTAÇÃO

Estes cadernos compõem uma coletânea de textos escritos em parceria por membros do Centro Interdisciplinar de Formação de Professores da Universidade Federal do Paraná. Este centro é formado por professores que se tornaram pesquisadores e, a partir de suas próprias experiências e de estudos individuais e coletivos, elaboraram este material como auxílio aos professores do Ensino Fundamental.

Este caderno tem como objetivo principal refletir sobre o que se considera ser a avaliação de um processo educacional. As possibilidades teóricas são muitas e entre elas foi feita uma escolha sobre o que se considera hoje em dia adequado para a sala de aula. Nesta escolha foi construído um pequeno referencial teórico e depois foram feitas sugestões práticas de possíveis instrumentos avaliativos. Todas as possibilidades sugeridas foram já utilizadas pela autora com relativo sucesso. Esperamos que o texto leve a reflexões e possibilite a ação docente adequada a cada sala da aula, a cada contexto específico.

INTRODUÇÃO

Avaliação: qual é o problema?

Ana Maria Petraitis Liblik - UFPR Setor de Educação

“Só Deus conhece nossa exata dimensão”.

Helena Kolody

Muito se tem falado e escrito sobre processos avaliativos e diferentes instrumentos de avaliação. Parece que há um consenso sobre avaliação e uma constatação: mudanças devem ser sugeridas e feitas. Mas, como mudar e o quê? Será que talvez baste apenas reestruturar um sistema que nos atende (bem ou mal) há tantos anos? Se a questão fosse esta, a de apenas trocar um processo por outros, seria relativamente fácil adotar novas propostas e instrumentos avaliativos. Mas a grande questão ainda é: o que é avaliar? Consideramos que seja uma “medida” que atribuímos aos nossos alunos ao verificar se eles aprenderam ou não *quantitativamente* os conteúdos (escolares)? Ou dizemos que é um julgamento sobre a *qualidade* do que nosso aluno aprendeu? Concretamente o que consideramos seja avaliar?

1.1 ENTENDENDO A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Teóricos da Educação, dos mais variados recantos do planeta, têm se concentrado na dimensão técnica dos procedimentos avaliativos e na dimensão política desta ação. Porém, muitos desconsideram o olhar epistemológico¹, mesmo sendo este o que entende a avaliação educacional como sendo resposta do que se entende por conhecimento escolar. Este saber é reflexo de uma sociedade que estabeleceu relações entre os indivíduos e os objetos de saber. Avaliar é parte inerente ao processo de ensinar, não podendo ser desassociada dele. Entender este processo, perceber o feixe de

¹Entende-se por epistemologia o saber organizado, estruturado e validado na academia, por meio de documentos que os cientistas e intelectuais emitem. O saber epistemológico é o saber que dá corpo às ciências.

relações que se instauram entre os sujeitos e objetos participantes, torna inseparável o processo do entendimento da instituição, do local físico onde ele ocorre, das pessoas envolvidas, do momento histórico vivido, de peculiaridades que somente os sujeitos podem sentir e até prever e a questão epistemológica do processo educativo.

Machado (2000), sugere que “estamos carecendo de ousadia para a criação de novos indicadores” que mostrem a realidade educacional. Há dezenas de experiências pontuais que têm resultados (pouco) bem sucedidos e são divulgadas boca-a-boca. Determinar indicadores *in loco*, na paixão juvenil de nossos profissionais da educação nos leva a refletir o porquê destes sucessos efêmeros e não continuados. Se estes indicadores fossem mais próximos de uma difícil realidade única talvez seriam menos cruéis e não poderiam ser usados como pretexto para explicar o incipiente saber que nossos alunos levam dos bancos escolares para a vida. Mas o nosso país é imenso, e querer que tenhamos um único paradigma² para a educação seria incoerente com o próprio ato de ensinar e aprender.

Os processos avaliativos, hoje, baseiam-se majoritariamente em provas cabais de habilidades, quando o objetivo maior do educador é fazer emergir a competência para o viver, para o saber viver em sociedade e ser feliz. Como alguém pode ser feliz quando tem medo da escola? Medo de “tirar” notas baixas em provas? Medo de resultados que não permitam o avanço escolar? Se as avaliações fossem encaradas muito mais como reflexões pessoais de estudo, reflexão e pesquisa, seriam automaticamente também de aprendizado. E as provas passariam a ser como diz Moretto (2001), “um momento privilegiado de estudo”. Novelas melodramáticas em sala de aula e fora dela fariam parte apenas de programas televisivos. Que felicidade seria ter alunos que quisessem fazer avaliações e alegremente se manifestassem explicitando o que e o

²Modelo, padrão de um determinado contexto.

quanto aprenderam...

Independente da atividade que se realiza sabemos que avaliar é parte integrante de um processo que foi planejado para se chegar a esta ação, este ato, ou seja, não há atividade que se realize na qual não esteja implícito o ato de fazer escolhas a cada passo dado, de avaliar e escolher entre os possíveis caminhos a serem seguidos, qual é o mais adequado. **As ações docentes de ensinar não podem ser desvinculadas das ações discentes de aprender.** São escolhas de ambas as partes - professores e alunos. A avaliação é apenas constituinte da validação de qualquer uma destas atividades. O ato de avaliar deveria ser o monitoramento constante da seqüência das operações necessárias para a realização das atividades que foram propostas e desencadeadas pelo professor e pelo contexto. Se este processo é acompanhamento e é constante deixa de ter sentido falar em avaliações diagnósticas, formativas, somatórias, pontuais ou processuais, pois desta forma elas estarão encerradas em si mesmas, autofágicas, desvinculadas do resto como se não precisassem do ensino para acontecer. Todas as atividades de avaliação, em seu cerne, contêm as atividades de ensino e vice-versa. Apenas se muda a nomenclatura no momento desejado: agora é ensino, agora é avaliação. Ambos momentos são de aprendizagem e não deveria haver necessidade (a não ser burocrática) de separá-las.

A **docimologia** é a ciência que estuda o que é a avaliação. Termo de origem grega significava prova, exame no sentido de término de um processo. Obviamente, hoje consideramos que este processo deva ser avaliado em si mesmo e ao longo de um percurso e não apenas no momento final: o término de uma caminhada onde apenas professor ministra conteúdos e alunos ouvem. Superar este hiato (meta)físico do contato entre professores e alunos não é tarefa fácil. Durante o processo de ensino vivemos momentos em que passamos de um extremo a outro com muita facilidade em todos os

sentidos, tanto que nem percebemos quando em nossas vidas escolares e acadêmicas deixamos de lado a rigidez em nossas ações e passamos a aceitar, como professores, uma permissividade tão grande que não sabemos mais o que fazer quando os resultados esperados não são atingidos. O próprio conceito da palavra *docimologia* explica esta dualidade presente nos nossos atos momentaneamente avaliativos: se por um lado percebemos que ao avaliar um instrumento respondido pelos alunos não somos capazes de aplicar os mesmos critérios para todos eles (há interferências emocionais em nossos atos), por outro, o mesmo instrumento aplicado em um aluno será quase que obrigatoriamente corrigido por outros profissionais da educação com resultados diferentes. Ensinar e avaliar são atos diferentes, mas seqüenciais de um mesmo processo e não podem ser entendidos separados. É como uma peça de teatro que se desenrola nos palcos da escola. Segundo Debord (1997, p. 14 e 15):

“O espetáculo reúne o separado, mas o reúne *como separado* (p.23). É, ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. [...] constituindo o *modelo* atual da vida dominante na sociedade. É a afirmação onipresente da escolha *já feita* na produção, e o consumo que decorre dessa escolha. Forma e conteúdo do espetáculo são, de modo idêntico, a justificativa total das condições e dos fins do sistema existente” (grifos do autor).

A forma (o ensinar) é oca, portanto ausente e o conteúdo (o aprender) é amorfo, sendo de certo modo também ausente. Forma e conteúdo tornam-se presentes na sua junção, na ação conjunta em sala de aula, e não deveriam ser separados em momentos linearmente organizados pelo currículo.

A história de vida de cada um impede que sejamos nós, professores, padronizados por um sistema que nos mantém em ação individualmente e, ao mesmo tempo, nos faz sentir partes vivas de um todo: a escola. Se somos diferentes (e o nosso alunado repete este modelo), como tornar o ato de avaliar associado ao de ensinar algo que possa de certa forma nos dar parâmetros para tentar “categorizar” pessoas, direcionar comportamentos e sugerir encontros com as diferentes ciências de acordo com interesses e

vontades próprias? Sem demagogia e sem falsas atitudes liberalistas, como “padronizar” as atividades e atitudes de professores e/ou de instituições para o bem do imenso país que é o Brasil? É necessário fazer isto? Dificuldades enormes não se resolvem apenas com idéias revolucionárias. Muito menos efêmero é o conjunto de ações pontuais, pequenas, coerentes, pautadas em experiências de vida e de estudo que carregamos conosco e se não as registrarmos terá sido em vão o nosso trabalho.

Professores, na verdade, não deveriam “avaliar” alunos, é o médico, o fonoaudiólogo ou o psicólogo quem faz isso. Professores deveriam acompanhar apenas a mediação do conhecimento, ou seja, no processo estabelecido de ensinar, identificar aquilo que os alunos efetivamente assimilaram do plano de ações estabelecido pelo professor para os momentos de aula. E isto é difícil de entender em um país onde tudo passou a ser considerado “ponto” em prol da educação. Alunos carentes são avaliados pela sua miséria, alunos esfomeados, pela fome que passam, alunos trabalhadores, pelo cansaço que levam consigo nas aulas sendo bem longa a lista dos “coitados” que temos em sala.

Se a avaliação é parte constituinte do ato de ensinar, este plano de ações teria de ser muito bem elaborado para não incorrer em equívocos previsíveis. Todos estes alunos precisariam de aulas bem estruturadas, com conteúdos adequados, mas sem a falsa idéia que para eles tudo deva ser facilitado. Estes alunos, nem sempre cientes de estar vivenciando um processo de exclusão, se não conseguirem apropriar-se adequadamente dos conteúdos escolares e compreender bem os saberes formais da escola, tornar-se-ão alheios ao processo educacional e pouco ou nada aproveitarão do que acontecerá em sala de aula.

O mesmo se dá quando se fala da situação das crianças carentes, tanto de escolas públicas quanto particulares do nosso país. A questão não é ter pena ou facilitar a avaliação, mas sim, cada vez

mais, preparar melhor as aulas, os conteúdos, as estratégias e as dinâmicas de sala de aula, pois a avaliação faz parte deste texto e deste contexto. Tudo para preparar melhor estes alunos para o que vem depois: o fim da escolarização básica deveria possibilitar um trabalho digno a quem terminou os estudos e queira/possa ou não continuar nos bancos escolares.

Todos os alunos não merecem apenas aulas especiais, mas também docentes comprometidos com o fazer docente, incluindo aí avaliações coerentes com sua prática. Não aceitamos provas fáceis que idiotizam quem as resolve, mas situações/verificações criativas durante todo o processo de apropriação do conhecimento. O mais estranho é que os professores ditos “bonzinhos” e que até agora aprovavam todos seus alunos, estão “revoltados” com os programas de aprovação automática... Se antes eles podiam, por que agora não se pode mais aprovar ou reprovar a *bel* prazer? É a psicologia que sustenta esta ação, e não apenas pressupostos interesses políticos, deixando os mais ingênuos sem refletir que, de acordo com psicólogos, um aluno trabalhando com colegas da mesma faixa etária produz mais do que um aluno repetente. A questão em si não é apenas aprovar ou não, sem critérios claros. É muito mais do que simplesmente isso.

O que é, na verdade, então o processo de avaliar e o que queremos mudar?

Em qualquer processo de ensino é necessário separar o que é para ser “avaliado” e o que é para ser apenas aceito e compreendido. As escolhas decorrentes de cada situação no percurso são determinadas pelo professor e pelos alunos. Como professor, posso entender o meu aluno cansado pelo trabalho na lavoura o dia inteiro, posso acolher a criança espancada pelos pais, posso amar crianças ou jovens que vêm de famílias desajustadas, posso ajudar jovens a conseguirem seus primeiros empregos, posso ser sensível a crianças e adultos em seu difícil desenvolver, mas não posso, de

maneira nenhuma, dar nota por isso. Dar nota por participação, por frequência é incoerente com a própria ação de ensinar e de aprender. A nota, tanto como medida ou julgamento, é espelho, ou melhor, reflexo das escolhas que alunos e professores fizeram no ato de ensinar e de apreender. É um caminho que foi percorrido por professores e alunos a partir de um plano de ações elaborado pelo profissional da educação responsável por aquele momento, por aquele grupo.

Uma metáfora poderia ser sugerida: o jogo de xadrez. O tabuleiro representando a escola. As peças são os alunos, os professores e outros atores do cenário educacional. Cada movimento é uma escolha que o professor ou o aluno faz. A cada escolha há conseqüências possíveis. Se bem organizo o meu percurso, tenho probabilidades de ganhar o jogo, mas se meu parceiro dá o xeque-mate antes, perdi o jogo. Do que depende a aprovação ou a reprovação de um aluno no final do ano? Das escolhas que foram feitas por professores e alunos durante o período escolar, do mesmo jeito que ganhar ou perder uma partida de xadrez depende das escolhas feitas durante a partida. É a cada movimento, a cada pequena ação do percurso, a cada passo que temos que fazer escolhas e tomar decisões. Algumas são possíveis de serem alteradas, outras não, influenciando o resultado final. Se o professor opta por determinado tipo de aula para mediar o conhecimento, por exemplo, aula expositiva **ou** trabalho em grupo, esta escolha interferirá no resultado final. Se o aluno decide registrar o que está aprendendo de acordo com suas próprias habilidades/vontades e não de acordo com o que o professor sugere, é outra escolha (agora do aluno) que contribuirá no resultado final - aprender ou não “os conteúdos”. A responsabilidade destas escolhas cabe ao professor a partir da análise acurada da situação em que ele e seus alunos estão inseridos, do contexto em que vivem. Os alunos também escolhem em função de suas próprias vontades e saberes, a partir de horizontes que foram sendo estabelecidos cotidianamente.

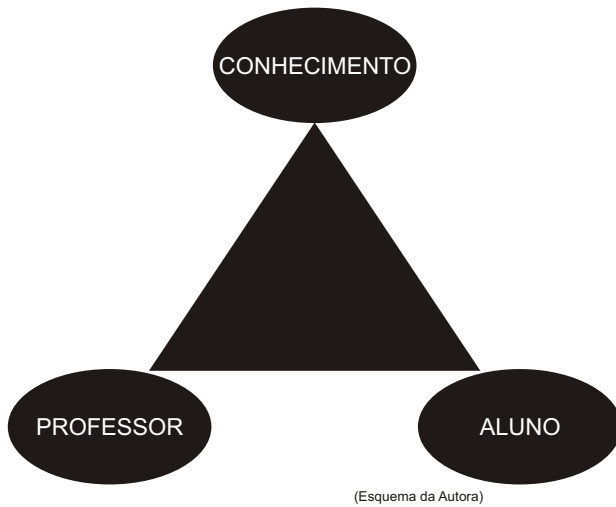
1.2 A SALA DE AULA “VIVA”

A avaliação está diretamente ligada ao modo como são ministrados os conteúdos em sala de aula. É um *continuum* que não se pode separar. E de nada adianta modificar atividades chamadas avaliativas se não se modifica a maneira de “caminhar” com os alunos pelo plano estabelecido para a “aquisição/mediação” do conhecimento. É por isso que se torna tão importante preparar melhor os professores: são eles os responsáveis pelo plano de ensino que será aplicado. Para que o aluno aprenda e apreenda não basta só o saber compartilhado, não basta o ensinar articulado ao contexto. Para se ir além, é necessário construir conjuntamente o conhecimento de forma que ele seja assimilado, associado e posto em ação, tanto faz se é para o trabalho ou o exame vestibular.

Em última instância é o conteúdo “passado/mediado” que deve ser avaliado e não a relação entre as pessoas na sala de aula. O que merece pontuação é o saber, afinal é ele que vai ser o diferencial para os jovens participarem e vencerem na disputa profissional. Será sempre necessário verificar se ele foi eficazmente aprendido pelos alunos. A medida ou o juízo deve ser posto em ação para os conteúdos, que são parte do currículo. É na mediação do conhecimento, no caminho a ser percorrido que devo mudar minha ação se ela não for considerada eficaz e não na avaliação que apenas é parte de um processo muito mais amplo e complexo.

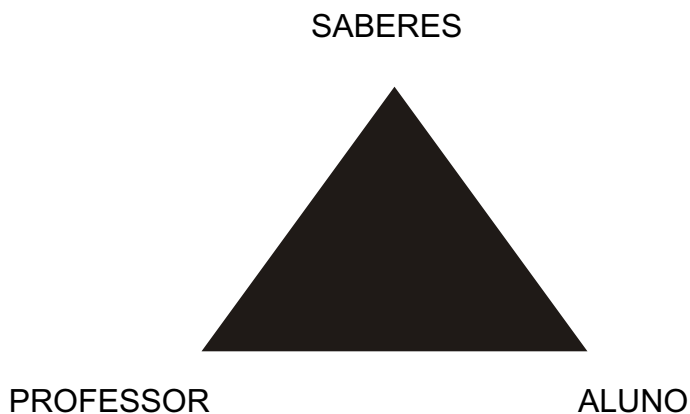
Mediar o conhecimento... estar no meio de... entre os saberes historicamente construídos e o aluno, deveria estar o professor, com sua sabedoria, com seu discernimento, com sua paixão pelo ensinar, pela vida, como dizia Paulo Freire (1997). Um esquema horizontal e/ou vertical desta situação, uma estrutura linear não se adapta porém às novas metáforas do conhecimento, e muito menos em uma nova realidade educacional. Talvez uma distribuição em forma triangular seja mais adequada a estes novos tempos, pois o triângulo apoiado em um dos lados continua nos dando a imagem de

estabilidade, de equilíbrio em nossas mentes.



Avaliar... dar valor a, independente de autores ou tendências, a questão então é muito mais encontrar critérios adequados a esta ação de ensino do que pensar em aprovação ou reprovação: no fundo tudo é uma questão de valores. Em se tratando de valores tudo será sempre comparado a outros valores já existentes nos professores e/ou nas instituições onde eles atuam. Como sair das técnicas tão arraigadas para se chegar aos valores almejados?

Segundo Houssaye (1996), a ênfase dada às diferentes relações deste *Triângulo Pedagógico* explicaria estas dificuldades. O esquema deste autor é muito semelhante ao anterior elaborado pela autora deste texto nas aulas de Didática ministradas na Universidade Federal do Paraná há anos.

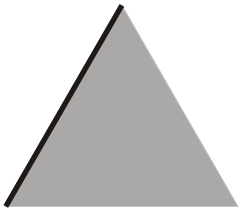

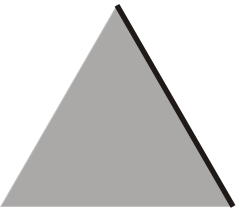


Enquanto figura plana equilibrada o triângulo equilátero possibilita o trânsito entre alunos, professores e saberes, sem que nenhum deles assuma a primazia. Identificado por Vygotsky (1993), como *Zona de desenvolvimento Proximal* (1993), a área de um triângulo possibilita o trânsito entre os vértices (saberes, professores e alunos) e/ou os lados da figura. Há uma diferença entre o desenvolvimento real e o potencial que seria onde o professor pode concentrar suas ações para um efetivo aprendizado.

Para Houssaye (1996) no momento em que se valoriza mais uma determinada relação, como por exemplo, a do professor com os saberes, institui-se uma *pedagogia da instrução (ou ensino)*, ou seja, estabelece-se uma relação forte entre conteúdos e professores, esquecendo o aluno como parte participante do processo. A avaliação tenderá a considerar este aluno como intruso nos domínios do saber, permitindo-lhe apenas que reproduza o que lhe foi ensinado, sem nenhuma reconstrução e/ou reflexão sobre isso.

Se a relação que se prioriza é a do aluno com o professor ter-se-á uma *pedagogia diretiva (ou formativa)* onde o conhecimento será o intruso e não se poderá solicitar ao aluno que nas avaliações interfira no que lhe foi ensinado, tendo que “regurgitar” os conteúdos tais quais estavam na boca do professor.

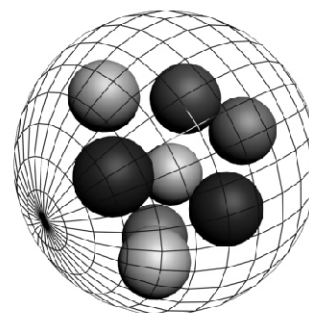
Se, por outro lado, dermos ênfase a uma relação forte de alunos diretamente com os saberes, teremos uma *pedagogia não diretiva (ou aprendizado)* que torna atores principais os alunos com suas relações ainda frágeis, talvez até incipientes e não adequadamente construídas a partir do saber escolar. É uma tentativa falsa de liberdade acreditar que alunos possam ser condutores de si mesmos no processo de aprendizado, sem um auxílio do profissional da educação. Raramente isto acontece e não se torna um pesadelo. Um condutor, um pedagogo, tanto no sentido estrito quanto no amplo não pode faltar nesta caminhada.

<p>CONHECIMENTO</p>  <p>PROFESSOR ALUNO</p>	<p>CONHECIMENTO</p>  <p>PROFESSOR ALUNO</p>	<p>CONHECIMENTO</p>  <p>PROFESSOR ALUNO</p>
<p>Pedagogia da Instrução (ou ensino) Forte relação entre o professor e o conhecimento</p>	<p>Pedagogia diretiva (ou formativa) Forte relação entre o professor e os alunos</p>	<p>Pedagogia não diretiva (ou aprendizado) Forte relação entre os alunos e o conhecimento</p>

Reflexões da autora sobre os esquemas de Houssaye (1996)

No plano torna-se difícil decidir qual seria a melhor solução gráfica para as idéias que temos em mente. Independente destas questões pontuais, graficamente não resolvidas, consideramos que o processo de ensino e de aprendizagem não possa estar representado por um modelo plano, bidimensional mas sim, por algo que seja reflexo de nossa vida, de nossa escola, do concreto vivencial que se explicita melhor por um modelo tridimensional.

Talvez a imagem de uma esfera possa resolver esta dificuldade. Uma esfera repleta de pequenas esferas que não a preenchem completamente. Superfícies que ao se tocar, possibilitam interações entre elas, estabelecendo uma permeabilidade no sistema “fechado” tornando-o relativamente estável, esteticamente equilibrado, palpável, manuseável. A esfera traduz a regularidade que se espera de um sistema. As fissuras que surgem naturalmente na superfície esférica quando do encontro e do choque do seu movimento interno permitem a passagem de informações, dados, fazendo com que o todo - a educação - se atualize constantemente. Um trabalho de Kurt Gödel, publicado em 1931 (NAGEL, 1998), auxilia esta metáfora. Sem se deter especificamente em seu teorema poderíamos retirar dele duas idéias: a de que um sistema é essencialmente incompleto e a impossibilidade de se provar a



consistência de qualquer sistema.

A educação é um sistema que, se não o aceitarmos como incompleto, inconcluso, teremos fechado as portas para respirar novos ares, novas idéias, novos parâmetros. E a sua consistência depende de fatores externos a ela que, transitando pela sua superfície, a modificam de tempos em tempos para refletir o que na verdade a sociedade quer da educação. Intuitivamente aceitamos estas idéias, pois temos esta faculdade elástica de nos amoldarmos a novos parâmetros, novos rumos em nossas vidas. Sem a intuição dificilmente teríamos a dedução e a lógica que organiza nossos pensamentos.

Quais seriam as pequenas esferas componentes do sistema? Os saberes, os alunos, o próprio contexto poderiam completar a nossa metáfora. E permitiríamos assim o estabelecimento de conexões, redes que não se estruturam apenas linearmente, mas se combinam de quase que infinitas maneiras diferentes, garantindo uma amplidão de possibilidades, situações, momentos.

Um ensino e uma aprendizagem assim pautados, com redes estabelecidas no contexto escolar, no interior de um processo que se estrutura a partir de relações que se estabelecem entre alunos, professores, saberes e contexto, seria um reflexo de um processo amplo, digno, responsável e talvez, por que não, mais justo dos que hoje temos em uso. Deste modo, a avaliação poderá tender a ser mais inclusiva, mais respeitadora de pessoas de diferentes origens, com suas limitações e capacidades sendo mais bem aceitas e organizadas no cerne escolar.

1.3 COMO “AVALIAR” EM SALA DE AULA?

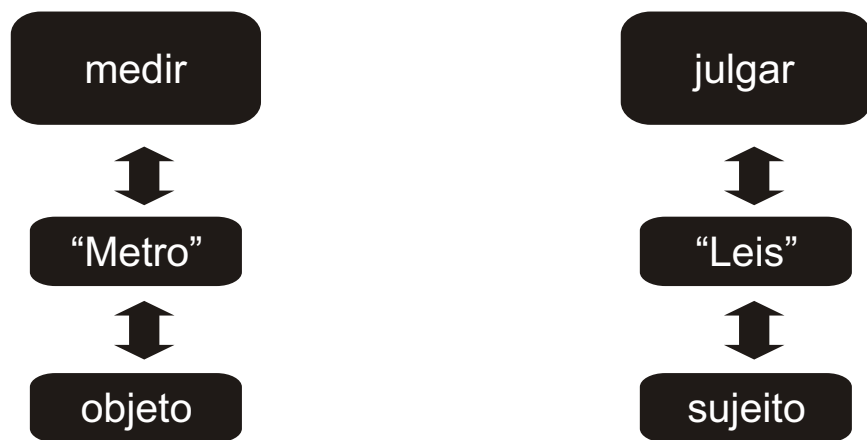
A sala de aula é concreta, real, repleta de inseguranças, lacunas, vida enfim, e não uma imagem perfeita, construída ideologicamente. Nela, os professores se vêem coagidos a responder com sinais, códigos que põem à mesa o retrato dos alunos e os respectivos percursos. Teorias explicam o fazer e o construir idéias, mas dificilmente resolvem o processo intermediário entre as idéias e o fazer. Há um vácuo entre estas duas etapas do processo educacional: de um lado, os teóricos com suas escritas e do outro, os professores com seus alunos, tendo de responder à sociedade que os contratou. É para estes últimos que escrevemos este texto.

Se considerarmos que a avaliação *di per sé*³ pode continuar a ter como sinônimos as palavras *medir* e *julgar*, teríamos mais subsídios para entender as nossas dificuldades em realizar tal parte do processo. Enquanto considerarmos a “medida” como norte para as ações bastaria encontrar um “metro”, um padrão que sustentasse as nossas ações. Ensinar e avaliar de acordo com modelos escolhidos por professores e alunos. Padronizar respostas tende a ser o que mais professores e alunos fazem. Na nossa realidade educacional, onde o professor dificilmente tem apenas **uma** turma de alunos, torna-se difícil sugerir avaliações menos objetivas, menos “fechadas” que possibilitem a alunos e professores a reflexão, a construção de conceitos e idéias permanentes e definitivamente retiradas daquele contexto escolar. Questões objetivas que se corrigem por si sós, padronizadas nos moldes formais não são porém de todo ruins: reproduzem o que o professor “acha” que deva ser ensinado. Não adianta criticar estes profissionais enquanto não organizarmos sugestões de processos de ensino e procedimentos/instrumentos avaliativos diferenciados.

Se considerarmos o sinônimo “julgar” para a ação de ensino e avaliação teremos de ter no lugar do “metro”, leis que regulamentem

³ Por si e em si mesma.

as possíveis respostas. Enquanto a primeira sugestão - a de “medir”, é algo concreto, quase que físico e possibilita aos envolvidos um olhar mais transparente nos critérios considerados para a correção, as leis são escritas por pessoas, por sujeitos que não têm as mesmas idéias, os mesmos saberes estruturados e padronizados. A vida interfere nesta construção e, portanto, mesmo tendo “leis”, teremos interpretações diferenciadas destas leis e encontraremos leituras subjetivas do processo de ensino e de construção de uma resposta. O esquema gráfico a seguir, pode auxiliar nesta compreensão.



Mas, como tornar possível o pareamento de alunos na imensidão geográfica de nosso país? Necessário e indispensável é entender que em qualquer país há de se ter indicadores que tentem mostrar o “todo”, a vasta variedade de alunos de forma comparativa.

Se as notas são ruins, com certeza seria pior sem elas para se entender o que se acredita seja aprender por parte do alunado. Discute-se ainda se notas ou conceitos seriam mais adequados. Qual é a diferença entre a nota cinco (5) e a letra C? Há uma escala de valores entre o zero a dez e as letras A, B, C, D e E que se equipara. Algumas escolas fazem relatórios extensos sobre o percurso de seus alunos. Na prática estes relatórios acabam por padronizar frases que se repetem como se os alunos fossem todos iguais. Dizer que *atingiu objetivos*, que *se considera o aluno com habilidades adequadas para a idade*, não reflete realmente se ele ampliou os horizontes com o processo e muito menos o que ele

realmente sabe.

Um dos nós de todo processo educativo é que o profissional da educação envolvido se prende mais ao momento de avaliação do que propriamente ao momento de ensino. Se os dois estão intrinsecamente ligados, ensinamos e avaliamos a relação que se estabelece entre objetos de estudo as ciências em si e os sujeitos. Não avaliamos nem o sujeito individualmente nem o objeto de estudo que é o conhecimento escolar, mas o caminho que foi percorrido por ambos. Podemos tanto “medir” quanto “julgar” estas ações que deveriam ser o fulcro de toda ação educativa. Não importa desde que objetos de estudo e sujeitos estejam relacionados de maneira que uns façam parte dos outros, indistintamente. Não são funções da Educação também a pesquisa, o entendimento e a ampliação de conceitos, a partir do que se supõe importante para a percurso escolar?

Talvez a questão neste momento não seja a de discutir se os critérios de avaliação são adequados ou não e sim dar sugestões de ações que possam atender as diferentes possibilidades de entender os processos avaliativos. Já escrevia Tyler em 1949, em seu clássico livro denominado *Basic principles of Curriculum and Instruction*, que a avaliação exercia um poderoso efeito sobre a aprendizagem. Pesquisas realizadas na época demonstravam que os instrumentos de avaliação usados tinham mais efeito sobre o que era ensinado que os próprios programas de estudo. Muito pouca coisa mudou nos nossos dias. Professores continuam a separar a avaliação do plano de ensino. Portanto ao organizarmos os planos de ensino de uma determinada sala de aula não podemos esquecer que tanto o ensino quanto a avaliação têm seus momentos propícios, mas ambos fazem parte de um mesmo todo. O momento avaliativo deveria se comportar como se fosse um dispositivo de pilotagem, útil para determinar rumos, funcional para possibilitar “ver” e “prever” determinados resultados e permitir o re-direcionamento das ações. De acordo com Pivovar (2005), *a avaliação não é objetivo*, mas é

função do processo. E neste momento a função esta sendo entendida como “uma **atividade natural** ou característica de algo (elemento, órgão, engrenagem etc.) que **integra o conjunto ou o próprio conjunto**” (Houaiss, 2001) (grifos da autora). Há diferenças conceituais entre objetivos, funções e finalidades. Entrelaçar as palavras acreditando que tudo se resolverá no seio da escola é ingenuidade. Nem direção, nem coordenações, nem professores estão preparados para isto. Vivemos no presente como se estivéssemos no passado, com diretrizes tão enraizadas em nós que não conseguimos vislumbrar um futuro diferente daquele que nos formou. Ao refletir sobre a escola, Fazenda (1993) escreveu: “Estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós” (p.16). E continuamos a fazer provas e mais provas... não assumindo nem nós nem os professores que estes são sim capazes de criar alternativas para esta situação confusa da avaliação na educação.

1.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Há diferentes instrumentos de avaliação possíveis de serem usados em sala de aula. Do lado da avaliação individual podemos pensar em:

- a) provas orais;
- b) provas escritas objetivas e dissertativas;
- c) trabalhos individuais parciais (relatórios) e totais (portfólios);
- d) auto-avaliação (com critérios bem definidos *a priori*).

Considerando os instrumentos de avaliação coletiva podemos ter:

- a) debates;
- b) painéis;
- c) seminários;
- d) estudo de casos;
- e) trabalhos em grupo;
- f) provas elaboradas/resolvidas em grupo.

Outros instrumentos de avaliação são possíveis, mas no momento acreditamos que estes sejam os mais viáveis para a nossa realidade, pois mudanças são lentas, principalmente na educação.

As provas orais podem ser realizadas em diferentes momentos do percurso escolar. Não necessariamente marcadas com datas específicas, mas registradas de maneira que todos os alunos tenham a possibilidade de se manifestar oralmente sobre determinado conteúdo.

As provas escritas, ao serem elaboradas pelos professores, devem atender critérios específicos, tais como: muitas turmas, pouco tempo para corrigir provas objetivas. Poucas turmas, mais tempo para corrigir provas dissertativas. O ideal seria que se mesclassem provas escritas dos dois tipos, tanto objetivas quanto dissertativas para um equilibrado panorama da turma. Inclusive para que o professor pudesse receber de volta do aluno o “conteúdo” específico e as relações que este aluno conseguiu estabelecer com os saberes mediados pelo professor.

Os trabalhos individuais parciais são **relatórios** de atividades que os alunos realizaram de pesquisa, de estudo. Fruto de atividades individuais deveriam refletir o quanto o aluno se apropriou de determinado saber.

O trabalho individual total, chamado de **portfolio**, ainda não foi merecedor de textos acadêmicos exaustivos. Há pouca literatura publicada em Língua Portuguesa no Brasil, limitando-se a textos traduzidos para séries iniciais específicas. Esta forma de trabalho é bem aceita por professores e escolas de Educação Infantil que, por não saber como avaliar adequadamente seus alunos, recolhem as atividades realizadas por eles em pastas e as entregam aos pais no final do período escolar. Quem não tem guardada em casa uma coletânea de trabalhos realizados pelos filhos no início da escolaridade? A palavra portfolio vem do italiano *portafoglio*, e quer

dizer literalmente porta-folhas. É o registro de tudo o que foi feito em sala de aula, durante o percurso. Avaliações deste tipo são também utilizadas por professores de Artes e de Educação Infantil. Há registros destas atividades em Anais de congressos e sua teorização merecerá, em separado, uma publicação a ser redigida em breve.

A auto-avaliação deve ser encarada com clareza. Nada de solicitar aos alunos que escrevam em um papel se gostaram ou não das atividades, qual é a nota que eles se dariam, se os critérios para responder estas questões não forem estabelecidos cuidadosamente e *a priori*. Instrumento usado por professores universitários e de pós-graduação delega a responsabilidade do professor para as mãos dos alunos. Alguns professores do Ensino Fundamental, por estarem fazendo uma pós (carinhosamente assim chamada sem o real entendimento do que seja) adotam este instrumento com crianças que não têm claro o que têm de avaliar. Atribuir a si mesmo uma nota diferente de dez seria tolice se o professor não estabelecer o que realmente quer avaliar. Perguntas norteadoras deste processo poderiam ser:

- a) o que você já sabia sobre este assunto?
- b) do conteúdo que foi estudado, o que especificamente você aprendeu?
- c) quais as diferenças entre o que você sabia e o que sabe agora?
- d) haverá continuidade nos estudos desta matéria?
- e) o que especificamente vai continuar estudando a partir destes conteúdos?

Os instrumentos coletivos podem ser assim explicitados.

O debate é uma forma de envolver toda uma classe em um determinado assunto. Escolher temas polêmicos ou sem respostas definitivas é um bom início. Pode-se dividir a sala de aula em três grupos. Dois ou três alunos para ficarem como observadores e fazendo um registro escrito das ações dos outros e dois grupos grandes que deverão sustentar as idéias a favor ou contra

determinado assunto. O ideal seria que ao término do debate os alunos invertessem a ordem das idéias, ou seja, quem foi a favor tivesse que argumentar contra o assunto e vice-versa. O hábito de ser capaz de “ver” os dois lados de um mesmo tema deve ser incentivado na escola. Crianças e jovens tendem a ser extremistas e parciais. Obrigá-los a tentar perceber “o outro lado” de uma mesma questão é importante e sadio. Para “dar a nota” estabelecer critérios com os alunos em sala de aula e com a instituição. Estaremos assim atendendo também a duas competências, a capacidade de compreensão de fenômenos sociais e a capacidade de argumentar e negociar significados.

Painéis são atividades que dão prazer aos alunos e ilustram o espaço escolar. Solicitar aos alunos que elaborem cartazes com o que aprenderam, organizando murais formados por estes painéis esteticamente e visualmente agradáveis facilita o aprendizado de todos. Ao possibilitar a construção de uma imagem mental dá-se “suporte” para as idéias nele contidas que se podem fixar na mente dos alunos traduzindo estes saberes para um aprendizado eficaz. Além do que atendem também a competência de argumentar, de negociar significados, buscando acordos por meio do discurso.

A partir das atividades da sala de aula é possível organizar **Seminários**, tanto internos à escola, quanto externos à comunidade escolar. É a preparação dos alunos para o enfrentamento de um público, seja ele de colegas ou não.

Estudo de casos, uma atividade muito utilizada em cursos universitários de Economia, Marketing, Medicina pode e deve ser inserida no contexto avaliativo do Ensino Fundamental. Apresentar uma determinada situação aos alunos e fazer com que eles procurem entender a situação em primeiro lugar e depois sugerir alternativas é prepará-los para o exercício da cidadania. Requer também preparo do professor e humildade para aceitar que os alunos possam produzir situações que nem mesmo o professor

pensou. A capacidade criativa de nossos alunos está sempre se apresentando subdesenvolvida em relação ao que eles realmente conseguem realizar.

Os já conhecidos **Trabalhos em grupo** podem ter uma nova vitalidade. Em vez do costumeiro *eu tiro xerox, eu faço a capa, eu escaneio as figuras e eu procuro na internet*, organizar em sala de aula uma ida à biblioteca, uma leitura posterior de tudo que se encontrou sobre um determinado assunto, uma discussão comum e finalmente a decisão do que é ou não pertinente e importante para apresentar e relatar por escrito. Segundo André e Lüdke (1986), “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 01).

Um trabalho em grupo pode e deve exigir uma apresentação oral e um registro escrito. O ideal seria que na apresentação oral todos os alunos participassem e respondessem perguntas do professor e da “platéia”. Sugere-se que o registro escrito pudesse ser na forma de texto, de cartaz, utilizando os diferentes meios midiáticos existentes, tanto na escola quanto na sociedade. Por que não organizar ao final de um determinado tempo uma apresentação dos trabalhos escolhidos pelos próprios alunos? O ato de organizar estas apresentações atende também a competência de se expressar, de ser capaz de se comunicar em diferentes linguagens, além de desenvolver a capacidade de projetar ações, de pensar propostas de intervenção solidária na realidade.

Pensar em **Provas elaboradas/resolvidas em grupo** é outra forma de fazer com que os alunos participem do processo de ensino e aprendizagem do início ao fim. Ao término de um determinado conteúdo os alunos podem ser incentivados a organizar questões sobre o que estudaram. Questões fáceis, de média dificuldade e questões que reflitam um aprofundamento do que foi estudado.

Aprender a determinar o grau de dificuldade já é um aprendizado. Organizar o tempo para resolver as questões é outro. E a organização de espaço físico também é importante. Provas em casa? Provas via computador? Há inúmeras possibilidades já em uso. As questões devem ser entregues com o famoso “gabarito” para evitar que se configure o não aprendido como sendo norte das questões e com o tempo que o grupo acredita seja necessário para resolvê-las. O professor recolhe as questões e a partir delas organiza um instrumento de avaliação para a(s) turma(s). O fato dos alunos identificarem depois as próprias questões facilita o trânsito entre professor e alunos e os faz cúmplices do processo. De uma maneira geral o tempo que o professor leva para resolver uma questão deve ser multiplicado por três para se ter uma ordem de grandeza adequada do tempo que os alunos levarão para resolver a questão. Alunos que respondem rápido demais aos questionamentos da avaliação nos levam a pensar que as perguntas são questões muito objetivas, pontuais e fáceis. Elas podem e devem ser inseridas no início de um instrumento avaliativo para que todos possam se “acalmar” e perceber que são capazes de realizar a tal da “prova”. Mas a continuidade do instrumento avaliativo deve propiciar momentos de reflexão, de construção de saberes por analogias, por pareamentos e construções pessoais. Outra alternativa pode ser uma prova elaborada pelos alunos (e/ou até o próprio professor) em que o aluno escolhe quais questões quer resolver. A justificativa para esta escolha deve ser dissertativa, tanto para questões que vai resolver quanto e principalmente para questões que o aluno decida não responder. Dificilmente escreverá que não estudou esta matéria ou não sabe responder...

Bloom *et al* em seu clássico livro *Taxionomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo* (1973), já organizava os diferentes tipos de questões que podem ser colocadas nas “provas”. Mesmo considerando que ele faz parte de uma abordagem pedagógica considerada comportamentalista e não mais aceita como verdade absoluta, há de se considerar que os tipos de questões listados por

ele, para professores sem muitas experiências docentes, são importantes. Identificar o tipo das questões e os verbos que poderiam estar em seus enunciados pode facilitar a organização dos instrumentos de avaliação e não invalidam novas propostas e novas metodologias sugeridas por textos mais atuais.

As categorias e os verbos dos enunciados são os seguintes:

- a) **(Re) conhecimento** identifique, nomeie, assinale, complete as lacunas, relacione...
- b) **Compreensão** explique, descreva...
- c) **Aplicação** resolva, determine, calcule, aplique...
- d) **Análise** analise, explique...
- e) **Síntese** sintetize, generalize...
- f) **Julgamento/avaliação** justifique sua resposta, apresente argumentos a favor e/ou contra...

Sabemos que experiências deste tipo são realizadas por vários professores, das mais diferentes áreas de conhecimento e nas diferentes instâncias do processo educacional. Relatos orais são ouvidos e pouco ou quase nada é registrado das ações. Talvez o maior erro que os professores cometem neste país é o não registrar formalmente as excelentes atividades que fazem... A ausência destes registros nos leva a mostrar apenas o que de ruim têm as nossas escolas e não permite que outros professores se apropriem destas formas de entender e trabalhar a avaliação como parte integrante do plano de ensino.

As competências citadas nos parágrafos anteriores nos fazem refletir sobre o que efetivamente queremos que nossos alunos obtenham de ganho com o percurso escolar. Considerando as competências listadas a seguir, vamos refletir sobre elas e como podem contribuir para realizar os processos avaliativos associados ao processo de ensino.

- a) Capacidade de expressão em diferentes linguagens.

- b) Capacidade de compreensão de fenômenos físicos, naturais, sociais.
- c) Capacidade de referir os conceitos disciplinares a contextos específicos, enfrentando situações-problema.
- d) Capacidade de argumentar, de negociar significados, buscando acordos por meio do discurso.
- e) Capacidade de projetar ações, de pensar propostas de intervenção solidária na realidade.

Expressão em diferentes linguagens: escrita, gráfica, artística, corporal, científica, computacional, entre outras. Utilização da linguagem dramática para explicitação de determinado conteúdo. Organização de painéis ilustrados para síntese de determinado conteúdo. Utilização de códigos existentes e outros criados pelos alunos para identificar os diferentes espaços escolares. Produção de um jornal (impresso ou mural ou lido no pátio com microfone) sobre as notícias da escola. Produção de um texto ilustrado como término de atividades do bimestre.

Compreensão de fenômenos físicos, naturais e sociais. Por que os trilhos do trem dilatam? O que é a chuva? O que é a família? Perguntas pontuais requerem respostas rápidas e precisas. O desenvolvimento dos conteúdos responsáveis pela explicação científica deve ser inserido no plano de ensino o mais próximo possível das perguntas dos alunos. Dizer que esta matéria será vista posteriormente não ajuda em nada a curiosidade natural das crianças matando, em vez de aguçar, o espírito científico inato em qualquer ser humano.

Enfrentamento de situações-problema com os “conteúdos” escolares. Como fazer para que possamos ir de ônibus visitar a nascente do rio? Ter vontades não significa necessariamente poder fazer. Se quisermos atingir determinados objetivos nada melhor do que compartilhar com os alunos as dificuldades presentes na escola para a realização do que se quer. Falta de funcionários, falta de

transporte e falta de verbas para pagar o deslocamento dos alunos são corriqueiros nas escolas e podem e devem ser compartilhados com eles e também com seus pais. Quem sabe um deles trabalha em uma empresa de ônibus e consegue liberação de passagem para a atividade? Nada é tão difícil que não se possa sonhar uma saída, nada é impossível quando várias pessoas se põem a pensar em conjunto.

Argumentação, acordos. Fazer uma horta e plantar mudas frutíferas para com seus frutos complementar o cardápio escolar é apenas uma das idéias. Crianças e jovens não costumam gostar muito da merenda das escolas, com algumas exceções. A questão não é apenas a apresentação ou a qualidade do alimento, e sim, o fato de que eles, alunos, não participaram da escolha e da elaboração do que vão receber como merenda. Organizar uma horta, plantar cenouras, vagens, batatas, verduras, tomates e permitir que os alunos não só acompanhem, mas também e principalmente aprendam como se faz isto é um caminho certo para gostar destes alimentos. A argumentação de que é saudável nem sempre acompanha o gostar e repetir, mas é um início de um acordo que provavelmente renderá frutos não apenas metafóricos.

Projetos. Revitalizar as margens do rio ou de uma pequena represa para criar uma área de lazer é um projeto interessante. Há muitos outros que poderíamos citar, mas não é o momento. Projetar ações para nós mesmos e posteriormente apaixonar outros pelos nossos projetos, acreditamos que seja uma das possíveis saídas para a nossa educação. Sermos os últimos do *ranking* mundial dos países mais desenvolvidos é com certeza melhor do que sermos os primeiros do segundo pelotão educacional, dados estes que são constantemente publicados pela mídia. Esforço conseguido a custa de muitos e muitos projetos pessoais de instituições, de diretores, de professores e de alunos dos mais variados cantos deste imenso país, requerem uma reflexão mais acurada sobre o que seja o processo educativo.

Os exemplos atribuídos às competências listadas poderiam ser muitos. Independem da área de saberes, independem do professor e dos alunos, pois cada um faz suas próprias escolhas. E é nestas escolhas que se pauta a função da avaliação: em cada uma delas foi feita uma escolha do que era melhor fazer naquele momento, naquela situação. A nota dada ao aluno não é um momento terminal nem processual. São as decisões tomadas a cada um dos passos dados, tanto por professores quanto por alunos, que são reflexos deste caminhar valorado e denominado nota, conceito. Dizer que a aprovação ou não de determinado aluno é o resultado deste percurso não é necessário nem unicamente verdade. Há muito mais em jogo, há situações que escapam do olhar momentâneo final sobre o processo educativo: foram ou não atingidos os objetivos estabelecidos no plano de ensino?

1.5 PLANEJAMENTO: UMA AÇÃO INEVITÁVEL

De uma maneira geral, começamos as ações em uma instituição escolar e os escritos em literatura acadêmica pelo planejamento. Deixamos este texto propositadamente para o final esta reflexão, pois acreditamos que agora emerge deste escrito a importância de se fazer não só um planejamento adequado, mas principalmente um plano de ensino que seja viável e reflita a realidade de nossas escolas.

O plano de ensino, ou plano de atividades docentes é composto, de uma maneira geral por: semana/data, conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação e recursos. Os itens podem ser ampliados, divididos, subdivididos, agrupados, mas de pouco servem na sala de aula real se não forem reflexos de uma intenção do professor. Geralmente estes planos de ensino são pró-forma e atendem a uma necessidade burocrática da escola e das secretarias municipais, estaduais e/ou federais. São poucos os coordenadores que sabem exatamente o que acontece numa sala de aula acompanhando o plano de ensino entregue pelo profissional da educação na semana

de planejamento, ou encontro pedagógico. É uma burocracia que, se bem organizada, ajudaria não só a escola a acompanhar o processo sugerido e instaurado, mas principalmente seria um grande auxílio para o professor realizar bem, muito melhor a sua tarefa.

Para que a leitura deste texto seja bem didática sugerimos dividir o item metodologia em dois momentos: atividades docentes e atividades discentes. Há uma diferença entre o que o professor faz e o que o aluno deveria fazer na contrapartida. Mais estereótipos emergem do imaginário neste momento: a função do aluno é *prestar atenção, fazer tudo o que o professor manda*, como se apenas isto fosse suficiente para garantir o aprendizado. A ação de ensinar é uma e o aprendizado do aluno é outra. Enquanto uma reflete o olhar do professor, a outra deveria ser reflexo do que os alunos têm como contrapartida da ação docente. A escolha do percurso a ser explicitado para os alunos implica em várias decisões pontuais: a aula será expositiva ou não? Será na sala de aula ou na biblioteca? A disposição dos alunos é a de sempre ou altero a seqüência das carteiras? Cada pequeno detalhe de uma ação deveria estar explicitamente relatado. Ou pelo menos o maior número de informações pertinentes deveria estar no plano de ensino. Óbvio que professores e coordenadores estão a gritar neste momento: que loucura, ficar escrevendo tanto, com tanta coisa para se fazer, tenho que escrever, escrever e não terei tempo para fazer... Se por um lado concordamos com o fato de que temos pouco tempo para organizar o nosso trabalho docente, por outro insistimos na importância e na necessidade de se registrar efetivamente todos os passos para se atingir determinada intenção. É, nestes detalhes, que se encontra a função avaliativa presente e não nos instrumentos posteriores de avaliação. Observemos o exemplo retirado de um planejamento, considerando que esta unidade temática representa 50% do conteúdo do bimestre, um mês de aulas:

Metodologia		Avaliação	“Nota”
Docente	Dicente		
Aula expositiva	Registro gráfico	Visto no caderno	10%
Exemplos	Cópias		
Exercícios	Resolução em conjunto	Grupos pequenos com alternância de lideranças	20%
Exercícios	Resolução individual	Visto nos registros	10%
Síntese oral	Repetição e registro	“Prova” oral (diferentes linguagens)	30%
Síntese escrita	Registro gráfico	“Prova” escrita (diferentes registros)	30%

Esquema da autora

Não estamos querendo dizer com este exemplo que o processo de ensinar deva ser “fechado”, restrito a registros, mas sim que no plano de ensino devem estar registradas as escolhas que o docente fez na ação. São estas escolhas que norteiam a “nota” no final e o balizamento perseguido para tal. Imprevistos e sugestões de alteração do plano de ensino são possíveis e desejadas de acontecer, pois o planejamento deve ser suficientemente flexível e permeável para que isto aconteça.

1.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Além do que foi escrito anteriormente gostaríamos de salientar que a articulação de projetos pessoais (alunos e professores) com projetos coletivos é o verdadeiro exercício da cidadania (MACHADO, 2000). E hoje, quase não se encontram textos falando de educação que não tenham a marca de projetos presente nas linhas e/ou entrelinhas do registro escrito. Ser cidadão é ter projetos pessoais que se entrelaçam e se articulam com projetos de uma determinada comunidade. E projetos de professores e alunos são os que deveriam nortear as ações da escola. A fluidez dinâmica que permeia a instituição escola e todos os seus atores não possibilita uma real compreensão geral do fenômeno educacional. Partes desta dinâmica são compreendidas e permitem a mobilidade no

cenário que se altera e alterna de acordo com projetos pessoais e coletivos.

As sugestões apresentadas nos cadernos das áreas específicas (Língua Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação e Educação Indígena) tendem a considerar que o meio termo, o equilíbrio entre ações pontuais e ações processuais gere, após aplicação de novos planos de aula e avaliações, um panorama mais real do sistema educacional brasileiro. Se há escolas ruins, há escolas ótimas. Se existem professores não comprometidos com os fazeres docentes, com certeza há um grande número de profissionais da educação que “veste a camisa” e consegue como resultados alunos motivados, alegres, conscientes de como proceder para crescerem e serem felizes. Projetos em ação, futuro sonhado e realizado.

O lugar dos alunos é na escola e estamos conseguindo isso quase na totalidade, pois 97% (MEC, 2004) dos alunos em idade escolar estão regularmente matriculados. A questão agora talvez seja a de passar deste índice de quantidade para um indicador de qualidade. Indicadores que nos forneçam elementos para sabermos onde e como realizar mudanças nos processos escolares. Sem eles ou com balizamentos pouco convincentes torna-se impossível planejar ações e realiza-las.

Mas é preciso e possível pensar em suaves mudanças. Não guerras acaloradas que deceparam o *élan*⁴ de cada um, deixando para poucos o entendimento de que não é preciso fazer uma guerra armada para eliminar as ações docentes atuais como se fossem ervas daninhas. Alguns bons exemplos há. O *ranking* das melhores escolas do Brasil, segundo os resultados da prova aplicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), aponta para alunos preparados para ler e interpretar textos adequadamente. Estes indicadores não

⁴ O “pique”, a motivação.

associam a qualidade de ensino à avaliação, mas indicam sim que o processo educativo não está somente nas mãos da escola e sim é compartilhado com os pais. Nas escolas listadas pelo MEC, há outras características comuns: bibliotecas (realidade em apenas 20% dos estabelecimentos de ensino básico no Brasil), atividades extracurriculares (das mais variadas tais como teatro, artes, etc.) e professores que dedicam pelo menos duas horas diárias para a preparação das aulas (com certeza não são professores que têm 60 horas/aula por semana). Estes professores possuem curso superior e/ou estão cursando a universidade. Eles também freqüentam cursos regulares de atualização que supomos refletem o que está sendo pensado e discutido para a educação. Infelizmente muitos bons processos não são registrados.

Este material escrito, que se destina a professores de sala de aula (e não em princípio a pesquisadores) é fruto de experiências pessoais, de estudos e reflexões de cada um dos autores que elaboraram o conjunto de cadernos. As idéias aqui presentes foram tratadas como “sugestões” deixando a cada profissional da educação a liberdade de reproduzir, ampliar, complementar e melhorar o texto e conseqüentemente o contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. e LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo**. Porto Alegre, Globo, 1973.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HOFSTADTER, D. R. **Gödel, Escher, Bach: an eternal golden braid**. London, Harvest Press Ltd., 1979.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.
- HOUSSAYE, J. **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Collection Pédagogies. Paris: ESF éditeur, 1996
- MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NAGEL, E. e NEWMAN, J. R. **Prova de Gödel**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIVOVAR, A. **Notas de aula**. Curitiba: UFPR, 2005.
- TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949.
- VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

