

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Carolina Christofari

Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar:
Trajetórias nos Ciclos de Formação

Porto Alegre
2008

Ana Carolina Christofari

Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar:
Trajetórias nos Ciclos de Formação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Ninguém faz nada sozinho.
Precisamos do outro desde que
nascemos: é ele quem confirma nossa
existência e a recíproca é
verdadeira. Logo, não há
desenvolvimento humano sem
desenvolvimento interpessoal. Não
se vive sem ajuda - e toda ajuda
vem de alguém.

Humberto Mariotti

A avaliação escolar é...

Percurso

Aprendizagem

Autobiografia

Julgamento

Processo

Currículo

Instrumento de poder

Documento

Discurso

Movimento

Mediação

Avaliação pode ser um instrumento favorecedor da inclusão escolar...

AGRADECIMENTOS

Iniciar uma escrita é algo instigante, desafiador, mas também uma tarefa dolorosa. É uma questão de escolha, mas não qualquer escolha... É uma decisão em que nossos pensamentos mais íntimos não escapam da exposição, da responsabilização dos nossos valores, crenças, nossas experiências, nossos desejos e utopias. É decidir escutar algumas vozes dentre tantas que se manifestam, é dar asas para alguns pensamentos em detrimento de outros. Diante de uma intensa confusão de idéias é preciso começar... Consegui realizar os estudos e a escrita graças aos parceiros fiéis, ao apoio de pessoas que amo, admiro e que me são muito caras. Todos me ensinaram que quando temos parceiros, inevitavelmente temos conquistas.

À minha mãe, pela confiança em meu trabalho, em minha pesquisa e em minha escrita. Pelo amor incondicional que a faz acreditar em todos os meus projetos de vida; pelo legado de coragem e força, em todas as fases da minha vida e pela empolgação e admiração pelo que escrevo. É minha “fiel escudeira”. Exemplo de garra, coragem e sucesso todos os dias.

Ao meu orientador, Claudio Roberto Baptista pela seriedade, confiança e, sobretudo, pelo respeito com que orientou meu trabalho. Sempre cuidadoso e generoso com suas palavras nos momentos de orientação.

Ao Nilton, parceiro, amor, amigo e leitor incansável das minhas escritas sempre me incentivando e contribuindo muito com sugestões valiosas e sábias. Sem dúvida, um grande mestre e um “orientador” muito dedicado e paciente! Pessoa fundamental no meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao grupo de pesquisa NEPIE pelo apoio, escuta, críticas, abraços, conversas e sorrisos que fizeram com que eu acreditasse que construir essa dissertação seria possível. Em momentos de angústia, incertezas e fragilidade um colega-amigo sempre aparecia com uma palavra de carinho e cumplicidade.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação desta faculdade: professores, funcionários da Secretaria, demais funcionários. Pelo carinho e atenção que tiveram comigo em todos os momentos. Tornaram esse processo de escrita mais alegre e colorido.

Por fim, não menos importante, agradeço a acolhida, o carinho e a disposição em auxiliarme da professora referência da turma na qual fiz as observações, da equipe diretiva, dos alunos, da supervisora e, principalmente da Mauren Tezzari que me apresentou à escola e foi uma colega e parceira muito querida, muito cara nessa jornada.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a análise dos processos de avaliação da aprendizagem associados aos movimentos de inclusão escolar e a organização curricular por Ciclos de Formação. A pesquisa ocorreu em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e teve como elementos desencadeadores a busca de compreensão dos procedimentos e critérios que comumente são considerados orientadores da prática da avaliação da aprendizagem. A investigação, do tipo qualitativa, envolveu ações como: observações do cotidiano escolar, análise dos relatórios descritivos de avaliação individual dos alunos e dossiês, participações em reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe, entrevista semi-estruturada, construção de um Diário de Campo e análise de documentos internos da escola, assim como análise de documentos legais relativos à organização educacional da Rede em questão. Os estudos que constituem esta pesquisa encontram-se em consonância com os fundamentos teóricos da pedagogia dialógica e da abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, predomina uma concepção de avaliação como processo que envolve a participação de todos oferecendo informações sobre o ensino e a aprendizagem que podem auxiliar na qualificação da prática pedagógica. A pesquisa possibilita inferir que, por um lado, os professores consideram que a avaliação da aprendizagem precisa ser uma prática diária processual e investigativa. Buscam construir uma avaliação em consonância com esses pressupostos por meio de ações que consideram o aluno como parâmetro de si mesmo. Por outro lado, rituais e procedimentos típicos de um ensino mais tradicional permanecem presentes nas práticas pedagógicas indicando possível intenção de homogeneização das ações e ritmos de aprendizagem dos alunos. Com este estudo, é possível considerar que as práticas pedagógicas movimentam-se entre continuidades de processos avaliativos historicamente classificatórios e tentativas de ruptura com essa prática considerada inadequada para construir um ensino em consonância com a perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação da Aprendizagem. Inclusão Escolar. Ciclos de Formação.

RESUMEN

Esta pesquisa presenta un análisis de los procesos de evaluación del aprendizaje, asociados a los movimientos de inclusión escolar y la organización curricular por Ciclos de Formación. La pesquisa ocurrió en una escuela de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre y tuvo como elementos desencadenadores la búsqueda de comprensión de los procedimientos y criterios que comúnmente son considerados orientadores de la práctica de la evaluación del aprendizaje. La investigación, del tipo cualitativo, envolvió acciones como: observaciones del cotidiano escolar, análisis de los relatorios descriptivos de evaluación individual de los alumnos y fichas, participaciones en reuniones pedagógicas y Consejos de Clase, entrevista semi-estructurada, construcción de un Diario de Campo y análisis de documentos internos de la escuela, así como análisis de documentos legales relativos a la organización educacional de la Red en cuestión. Los estudios que constituyen esta pesquisa se encuentran en consonancia con los fundamentos teóricos de la pedagogía **dialógica** y del abordaje histórico-cultural. En ese sentido, predomina una concepción de evaluación como proceso que envuelve la participación de todos ofreciendo informaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que pueden auxiliar en la calificación de la práctica pedagógica. La pesquisa posibilita inferir que, por un lado, los profesores consideran que la evaluación del aprendizaje precisa ser una práctica diaria procesual e investigativa. Buscan construir una evaluación en consonancia con esas presuposiciones por medio de acciones que consideran el alumno como parámetro de si mismo. Por otro lado, rituales y procedimientos típicos de una enseñanza más tradicional permanecen presentes en las practicas pedagógicas indicando una posible intención de homogenización de las acciones y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Con este estudio, es posible considerar que las prácticas pedagógicas se mueven entre continuidades de procesos evaluativos históricamente clasificatorios e intentos de rupturas con esa práctica considerada inadecuada para construir una enseñanza en consonancia con la perspectiva de la inclusión escolar.

Palabras-llave: Educación Especial. Evaluación del Aprendizaje. Inclusión Escolar. Ciclos de Formación.

SUMÁRIO

1. O Início de uma Pesquisa: palavras iniciais	9
2. Cenários dos Meus Interesses, Aventuras e Desafios Possíveis	14
3. Questões de Pesquisa: movimentos incertos	19
4. Avaliar é Necessário... Mas como fazer?	26
5. Comenius e suas Contribuições para a Educação	40
6. Organização Curricular por Ciclos. Afinal o que significa isso?	55
7. Possibilidades e Limites da escola pública municipal de Porto Alegre	65
8. Analisando a Avaliação da Aprendizagem: da prática da classificação à possibilidade de intervenção pedagógica.	79
9. Considerações Finais: o início de novos questionamentos	103
10. Referências	108
Anexos	

1. O INÍCIO DE UMA PESQUISA: PALAVRAS INICIAIS

A prática pedagógica tem sido posta em xeque nos últimos anos, e um dos questionamentos mais frequentes é concernente ao papel atual da escola com relação à meta de uma educação para todos. Pensar na acessibilidade e na qualidade do ensino para todas as crianças e jovens em idade escolar obrigatória é discutir a própria escola. Dentre tantas questões que entram em pauta quando nos referimos à educação na perspectiva da inclusão escolar, pode-se destacar uma que se apresenta como um grande desafio: como avaliar a aprendizagem dos alunos sem que essa prática se torne instrumento de exclusão e de fracasso escolar? Um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, é refletir sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos avaliativos, inserindo-os em uma perspectiva que favoreça o processo de inclusão escolar. Pesquisas no âmbito educacional que analisam o processo de avaliação, o currículo por Ciclos e, práticas consideradas favorecedoras da inclusão escolar, podem instigar discussões sobre como produzir situações em que as avaliações dos alunos possam garantir os direitos de acessibilidade, permanência, espaço de convivência e aprendizagem com o outro dentro da escola pública.

Apesar da prática da avaliação da aprendizagem ser bastante antiga no âmbito escolar, pouco questiona-se sobre seus objetivos e intenções. Repensar o significado dos processos avaliativos pode causar reflexos significativos na prática pedagógica e na organização curricular, além de possíveis alterações nas concepções acerca da aprendizagem. Na perspectiva de uma educação favorecedora do acesso e da permanência de todos na escola, repensar os conceitos que sustentam as concepções atinentes às práticas avaliativas pode ser uma alternativa para afrouxar os nós que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com a disciplina e com o controle dos alunos, do que com o diálogo e a interação entre os sujeitos.

Indubitavelmente, a proposta de educação para todos não vem ocorrendo de forma linear, como mostram alguns estudos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Xavier, 2003; Tezzari, 2002; Souza, 2004; Baptista e Dorneles, 2004; Azevedo, 2000). É um processo de construção de uma escola que permite que haja a possibilidade de encontros, desencontros, diálogos, resistências, avanços, retrocessos, na tentativa de considerar a diversidade

humana tornando-a elemento enriquecedor na constituição de cada sujeito. É pertinente indagar sobre como propor uma avaliação que valorize e potencialize as aprendizagens dos alunos de forma que cada um possa aprender com o seu próprio processo avaliativo. Diante da heterogeneidade e complexidade que caracteriza a sala de aula, uma das dificuldades encontradas é a de organizar e possibilitar uma prática pedagógica em que o professor consiga avaliar o aluno tendo-o como parâmetro de si mesmo. Esta tem sido a perspectiva orientadora referente aos processos de avaliação da aprendizagem em consonância com as propostas pedagógicas que visam à inclusão e, também, as propostas referentes aos Ciclos de Formação¹. A perspectiva da inclusão, enfatizada a partir da (re)organização curricular por Ciclos de Formação em Porto Alegre, na Rede Municipal de Ensino, desde 1995, vem pautando as ações dos profissionais desta rede na busca da qualidade e acessibilidade cada vez mais ampliadas a todas as crianças. A proposta da rede de que o aluno seja considerado como parâmetro de si mesmo significa buscar romper com a avaliação que compara alunos entre si na tentativa de enquadrá-los num padrão ideal de ritmo, comportamento e desenvolvimento cognitivo. Cada aluno é comparado consigo tendo em vista o seu processo de aprendizagem, suas dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, valoriza-se a concepção de que as crianças aprendem em diferentes ritmos e condições e que, cada uma, está num momento específico de socialização e aprendizado. Assim, os processos avaliativos, nessa perspectiva, têm como objetivo considerar as vivências, experiências e especificidades de cada aluno como algo que influencia diretamente no processo de desenvolvimento.

Na proposta dos Ciclos de Formação, a avaliação assume um caráter processual, investigativo, diagnóstico e participativo, cujas informações devem ser instrumentos de auxílio no redimensionamento das ações pedagógicas para melhor intervir no processo de aprendizagem. Dessa forma, a prática avaliativa deveria ser pautada nas especificidades de cada aluno tendo-as como aspectos potencializadores, e não como limitadores. No entanto, sabemos que pôr em prática essa proposta é um exercício bastante desafiador e complexo. Apesar dos avanços que têm ocorrido nas discussões sobre o fazer pedagógico, o momento da avaliação da aprendizagem é

¹ Ciclos de Formação: forma de organização curricular em que o objetivo é considerar, dentro do possível, os ciclos da vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência, estruturando o Ensino Fundamental em nove anos. Mais adiante, a proposta dos Ciclos de Formação, referentes à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre será melhor explicada.

aquele que, sem dúvida, se constitui em um dos grandes obstáculos na consolidação de uma proposta dessa natureza.

Nas redes de ensino em que tem ocorrido a implementação de propostas embasadas nos ciclos², o referencial teórico de sustentação para que, nessa perspectiva, a avaliação se caracterizasse como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, está pautado nas idéias de autores como Paulo Freire (1985, 1996), Vygotsky (1997, 2001), Piaget (1999,2003).

Tanto Vygotsky quanto Piaget enfatizam a atividade do sujeito na construção do conhecimento e sinalizam que na ação e na interação o sujeito vai se modificando e construindo seus saberes. Nesse sentido, sujeito e conhecimento estão em permanente construção. Já Freire (1996), na perspectiva de uma pedagogia dialógica, sinaliza a importância das trocas interpessoais no ambiente de sala de aula, da escuta do professor às manifestações dos alunos, do olhar direcionado à compreensão do contexto em que os alunos e a escola estão inseridos. Para Freire (1996, p.25) *Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.* O autor dá pistas de como estar num processo de ensino-aprendizagem de maneira que a prática pedagógica se direcione a uma educação que possibilite ao sujeito se tornar autônomo e, ao mesmo tempo, oportunize a ele, por meio da educação, a participação ativa e crítica na sociedade. Por isso, ressalta o quanto o aprender está ligado à vida e à cultura. Os pensamentos desses autores se aproximam em uma perspectiva dialética, pois o desenvolvimento humano é compreendido como um “devir” constante que está em um movimento de vir a ser, sempre inacabado, em que sujeito e contexto se modificam e se constroem mutuamente. Portanto, pensamentos como os desses autores nos auxiliam a compreender que o aprendizado das crianças começa muito antes delas chegarem à escola e que, suas vivências influenciam suas ações e respostas no interior desse ambiente. A construção dos conhecimentos e as relações interpessoais são construções diárias onde ação e reflexão estão, inevitavelmente, interligadas.

Essas diferentes perspectivas, que fazem referência aos processos de ensino e aprendizagem, oportunizam “repensar” o papel da escola na atualidade e como compreendemos o

²Algumas redes municipais de ensino têm se dedicado à mudança na organização curricular, introduzindo a organização do ensino em ciclos, tais como: São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Porto Alegre. Neste estudo irei me reportar à Rede Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

lugar do sujeito na complexidade do processo educativo. Também auxiliam na ruptura de uma concepção de ensino “bancário”, na qual supõe-se que o professor apenas ensina e o aluno apenas aprende (Freire, 1985). Esse movimento de mudança de concepção tende a transformar os alunos em agentes participativos da própria construção e reconstrução de seus conhecimentos, de modo que, professores e alunos sejam igualmente construtores desse processo. Pensando a avaliação nesse sentido, é possível dizer que essa prática deveria considerar os conhecimentos dos alunos, acreditar na mutabilidade e na educabilidade de todos os sujeitos e, sobretudo, considerar que o ambiente de sala de aula, o ambiente externo à escola, a família, as relações estabelecidas na escola e a prática pedagógica dos professores são alguns dos fatores que influenciam na construção dos conhecimentos de cada um, sendo essa construção coletiva e individual.

É oportuno advertir que o solo que sustenta as discussões acerca da finalidade dos processos avaliativos nos Ciclos de Formação é bastante fértil. Há muito ainda a ser explorado e precisamos ter cuidado ao caminharmos sobre este solo, pois ele também é muito frágil. É fértil porque, ao ser discutido, permite brotar muitos frutos de reflexão no sentido de oportunizar questionamentos sobre o aprimoramento da prática pedagógica e os papéis da escola pública na atualidade. É frágil por ser uma discussão que trata de questões importantes que estruturam a educação escolar como, por exemplo: a construção curricular, os serviços pedagógicos destinados às crianças com dificuldades na aprendizagem, a prática pedagógica, entre outras.

A dissertação está organizada em dez capítulos. Nos capítulos iniciais apresento brevemente o cenário que contribuiu para o meu interesse no tema desta pesquisa, assim como as questões que orientaram a pesquisa, os percursos investigativos e as fontes de análise. Também é feito um resgate da utilização histórica da prática do exame como forma de mensuração do conhecimento, bem como de controle dos alunos e como, com o passar do tempo, essa prática foi se incorporando aos processos avaliativos até que ambos fossem concebidos, pela escola, como sinônimos. Na seqüência, por meio da análise da leitura da obra *Didática Magna*, analisa-se o pensamento comeniano e suas relações com práticas pedagógicas atuais.

A partir do capítulo seis há um breve resgate histórico sobre os Ciclos apresentando as características que compõem uma organização dessa natureza, assim como, as características específicas da estrutura organizacional dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, seus limites e potencialidades com relação aos objetivos a que essa rede se propõe. Após uma discussão mais ampla sobre a avaliação da aprendizagem relacionando-a com o

pensamento comeniano e os Ciclos de Formação, no capítulo oito são apresentadas as análises decorrentes do estudo realizado, assim como algumas possibilidades de leitura atinente aos pressupostos, critérios e procedimentos que integram o processo de avaliação da aprendizagem em escolas cicladas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. No capítulo final, lanço-me ao desafio de fazer algumas considerações referentes às indagações que orientaram a pesquisa. Além disso, tenho a complexa tarefa de finalizar uma etapa desta pesquisa.

Nas páginas seguintes são apresentadas algumas experiências de vida que influenciaram minha escolha por este tema e causaram várias inquietações, muitas das quais continuam vivas no debate proposto pela presente investigação.

2. CENÁRIOS DOS MEUS INTERESSES E DESAFIOS

Pergunto-me, constantemente, onde tudo começou. Por que escolhi esta temática? Ao tentar resgatar a possível origem do meu interesse, cujas linhas são quase imperceptíveis, percebo que experiências vividas na infância influenciaram muito na escolha da minha profissão e dos meus estudos. Essas vivências retornam eternamente e se fundem com questionamentos que impulsionam meu interesse pela pesquisa

Estava (então com nove anos) na 3ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, quando um professor de Educação Física resolveu ministrar as aulas em uma praça próxima à escola. Era uma festa o momento de nos organizarmos para irmos à praça: a caminhada em “fila”, as brincadeiras, as cantorias, as risadas e toda aquela euforia típica das crianças quando estão empolgadas. Na esquina da escola sempre ficava um rapaz olhando quando saíamos para a praça. Já tinha visto esse rapaz em alguns momentos quando estava no recreio e ele ficava espiando pela grade as nossas brincadeiras. Achava estranho, mas nunca dei muita atenção. Um dia, quando íamos para a praça, passamos pela esquina da escola (em frente onde morava o rapaz), ele ficou olhando e eu resolvi falar com ele. Ele sorriu e nada falou. Essa situação se repetia sempre quando eu o cumprimentava. Certa vez, minha turma estava brincando e jogando na praça, ele se aproximou e começou a desenhar na areia. Falava, apontava para a areia e para mim. Naquele momento percebi que ele não falava, era surdo e mudo. Achei estranho ele não falar, mesmo assim continuava falando com ele e comecei a entender que os desenhos na areia eram uma maneira dele se comunicar comigo. Às vezes demorava para nos entendermos, mas era sempre divertido. Ele não aparecia em todas as aulas, só algumas vezes, e nos comunicávamos sempre dessa maneira. Em outras situações eu passava por ele e ele estava conversando, por sinais, com seus amigos. Como não tinha conhecimento da LIBRAS³, não conseguia entender o que eles conversavam e me sentia excluída por não poder compartilhar da conversa. Foi por um breve tempo que tive contato com esse rapaz. Ao terminar a 3ª série não fomos mais para a pracinha, não tinha mais areia para conversarmos... nos afastamos e eu aprendi a dizer “oi”, em LIBRAS. Nossa comunicação, em sinais, se resumiu ao “oi”, até que ele se

³ Língua Brasileira de Sinais. Língua materna dos surdos utilizada em sua comunicação.

mudou e nunca mais o vi. Essa estranheza da impossibilidade de comunicação entre nós me incomodou durante muito tempo, mesmo sem que eu me desse conta disso.

Antes de ingressar na Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fiquei sabendo por um jornal local que o CMET⁴ ofereceria um curso de Braille gratuito. Fiz o curso. Era encantador aprender uma outra maneira de escrever, de ler, de me comunicar... Minha professora, que era cega, certa vez, pediu-me para passar para o Braille alguma notícia do jornal do dia. Li algumas em voz alta, e uma eu escrevi com a máquina, em Braille. Nesse momento comecei a pensar sobre como algo que para mim era tão simples (ler jornal todos os dias), para minha professora tornava-se inacessível, assim, como tantas outras coisas. Nas aulas de Braille tive contato com uma intérprete de LIBRAS e acabei lembrando daquele rapaz que conheci na 3ª série, reacendendo todas as minhas inquietações daquela época, agora de maneira mais intensa e elaborada. Terminei o curso de Braille e logo depois entrei no Curso de Pedagogia. Os efeitos dessas experiências vividas ao longo da minha formação pessoal e acadêmica resultaram na minha aproximação de um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e, conseqüentemente, na minha inserção neste mesmo grupo na condição de bolsista de iniciação científica (BIC)⁵. Durante minha participação como BIC, ao acompanhar uma aluna de mestrado nas idas às escolas, percebi que entender e justificar os acontecimentos ocorridos em uma determinada instituição é um movimento difícil e incompleto, pois são tantas as variáveis que influenciam cada acontecimento dentro da escola que é impossível uma pesquisa dar conta de todas essas interferências. O que me encantou, durante esse tempo, foi perceber o quanto precisamos discutir e avançar em termos de educação, escola, inclusão, educação especial. Percebi a importância das pesquisas acadêmicas e da minha própria construção de conhecimentos nas discussões com o grupo de pesquisa, nas elaborações dos relatórios apresentados para a agência de fomento, nas organizações sistemáticas de materiais específicos utilizados nas pesquisas do grupo e, sobretudo, fui percebendo um amadurecimento analítico e questionador... Aproximei-me da pesquisa com um encanto que movia meus estudos na graduação e que influenciava minha prática pedagógica durante o estágio curricular obrigatório do curso. Tive o

⁴ Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. Esse curso (Projeto de Alfabetização em Braille) foi oferecido pelo CMET, no ano de 2001, em parceria com a Associação de Cegos do Rio Grande do Sul. Apoiadores: Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Secretaria Municipal de Educação.

⁵ Participei do grupo de pesquisa durante três anos e meio, na condição de bolsista de iniciação científica, tendo o CNPQ como agência de fomento. Esse grupo integra a linha de pesquisa *Processos de Inclusão e Participação em Educação Especial*, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e é coordenado pelo Prof. Dr.º. Claudio Roberto Baptista.

privilégio de estar atuando em pesquisa e de, ao mesmo tempo, estar em sala de aula, em uma escola da rede estadual. Foi a partir do momento que ingressei como professora em uma escola que todas as minhas inquietações, dúvidas, inseguranças vieram à tona de forma mais latente. Acabava fazendo muitas coisas que, em teoria, desaprovava, como por exemplo: ameaças e punições para manter os meus alunos sob meu controle. Isso fez com que eu começasse a me questionar sobre como seria possível mudar minha prática pedagógica, aproveitando aquilo que tinha estudado, e ao mesmo tempo, conseguindo fazer com que minhas aulas favorecessem a participação, de todos, dentro de seus tempos, ritmos e peculiaridades. Não conseguia lidar muito bem com as dificuldades dos meus alunos, tinha noção de que precisava fazer algo de diferente do que estava fazendo, mas não sabia como. Entendi que sozinha eu não sairia do lugar. Precisava da ajuda dos meus alunos, dos pais e da escola e, sobretudo, ter humildade para reconhecer minhas limitações e utilizá-las como um fio de ligação com a coragem, o desejo e a curiosidade, para tentar fazer de outra forma, quantas vezes fosse necessário.

O momento da avaliação se tornou, para mim, um dos mais desafiadores do estágio. Sabia como não deveria avaliar, mas como fazer então? Perguntava-me, constantemente, se havia alternativas de avaliação que fugissem da classificação, da rotulação e, sobretudo, das práticas que, em pouco ou em nada, auxiliam as crianças e jovens a pensar seus processos de aprendizagem. Foi um exercício muito difícil, porque não conseguia pensar diferente de como havia vivenciado na escola e, por muitas vezes na faculdade, as avaliações. Fazia, no papel de professora, como havia aprendido durante minha vida escolar, mesmo tentando me distanciar de uma avaliação tradicional e classificatória. Os processos avaliativos dos quais lancei mão não eram os mais adequados, no entanto, me possibilitaram pensar sobre isso e perceber que a avaliação não tem um fim em si mesma, faz parte de todo processo de ensino-aprendizagem e de convivência no ambiente escolar. A avaliação pode ser um indicador de nossas intervenções; pode nos apontar onde é preciso trabalhar mais e melhor com os alunos; quais as dificuldades que estão presentes no ambiente de sala de aula, enfim, pode ser um dispositivo facilitador da aprendizagem de todos, professores e alunos.

Quando assumi uma turma de 3^a série do Ensino Fundamental, em uma escola pública, como professora estagiária – 8^o semestre – tive um aluno que havia sido diagnosticado como hiperativo. Logo nos primeiros dias em que estava com a turma a professora titular sinalizou a necessidade de eu ficar atenta para que ele não dormisse em aula, mas, caso ele dormisse, era

para eu deixar, pois era um aluno que tomava remédios muito fortes. Esse aluno gostava muito de participar das aulas, dar suas opiniões, responder aos questionamentos e, sobretudo, de ir ao quadro. Esse menino passou a sentar ao lado de minha classe⁶ para que eu conseguisse auxiliá-lo de maneira mais individualizada. Sempre, após uma intervenção, ele conseguia interagir nas discussões e resolver questões propostas. No entanto, a professora titular, mesmo permitindo que eu elaborasse as provas, que passavam por sua aprovação, me instruí para não “falar nada” no momento em que as crianças estivessem resolvendo as questões. Não podia esclarecer dúvidas quanto à compreensão de um enunciado, quanto à compreensão de algum conceito, enfim, os alunos não podiam se dirigir a mim para nada, a não ser para entregar as provas. O clima ficava bastante tenso nesses momentos e eu questionava para que serviria, afinal, aquela avaliação. As crianças ficavam nervosas, muitas vezes esqueciam o que sabiam, não entendiam as perguntas, não podiam responder de maneira espontânea, queriam acertar. O menino citado acima, na primeira prova ficou, como os demais colegas, bastante nervoso, não conseguiu se concentrar nas questões (talvez por não entender o que estava sendo pedido, talvez por se sentir “abandonado”, já que a professora não podia auxiliá-lo, ou talvez, por não poder falar e discutir para elaborar sua posição quanto aos questionamentos) e dormiu. Eu precisava tentar mantê-lo acordado enquanto ele me dizia que não conseguiria fazer nada, que prova era muito chato, que ele era burro mesmo. O tempo foi passando e o menino não conseguiu responder à maioria das questões. O que eu deveria fazer se sabia que o menino tinha conhecimento acerca do que estava sendo pedido nas provas? Como convencer a professora titular de que ele era um menino que estava participando ativamente, interagindo e evoluindo nas aulas? Disse-me ela que ele precisava aprender a lidar com essas situações, pois, se fosse para a 4ª série, teria que fazer mais provas e seria ainda mais difícil, que a serenidade nesses momentos fazia parte da aprendizagem. E ele tinha apenas nove anos.

Com tantos questionamentos que foram emergindo da minha prática, aliados a minha participação de três anos no campo da pesquisa, lancei-me o desafio de aprofundar minhas análises críticas e inquietações acerca do fazer e estar na escola, do convívio com a diversidade humana e dos desafios que isso impõe a todos nós, não somente dentro da escola, mas, também,

⁶ Utilizo o termo classe para referir-me à mesa utilizada em sala de aula por professores e alunos como apoio aos seus pertences.

nas relações que estabelecemos ao longo da vida. Desejo ser eternamente aprendiz, pesquisadora de minhas ações, meus pensamentos e, sobretudo, do mundo que me cerca...

3. QUESTÕES DE PESQUISA E PROCESSOS METODOLÓGICOS

A certeza cega. Quanto mais certeza você tem, menos você vê.
Maturana

Referendando as modificações nas políticas públicas educacionais, atinentes à necessidade de garantir o acesso e a qualidade de ensino como direito de todas as crianças, a escola pública torna-se um espaço rico em discussões acerca do fazer pedagógico diário.

As políticas que são organizadoras da RME de Porto Alegre são pautadas nos princípios de democratização do ensino, qualificação dos processos de aprendizagem, reestruturação dos tempos escolares, dos espaços e na organização do trabalho escolar em função da busca pela melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre há uma valorização da proposta de que os alunos não tenham seus estudos prejudicados em função da prática da repetência. A avaliação da aprendizagem vem sendo questionada quanto às expectativas dos professores e alunos em relação a essa prática, as possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem nas escolas da RME de Porto Alegre e, também, em relação a como administrar o desafio de inserir a prática avaliativa no cotidiano escolar de modo que ela oriente as ações pedagógicas.

A avaliação se apresenta como um dos grandes desafios do sistema educacional quando se analisa as possibilidades de construção de um ensino em consonância com a perspectiva da inclusão escolar. Há uma dificuldade em pensar e praticar a avaliação escolar como uma ferramenta de apoio ao professor e à escola no sentido de auxiliar a discussão sobre flexibilização do currículo, dos projetos, do plano político pedagógico, das práticas pedagógicas, enfim, como parte intrínseca do processo educacional e como prática de qualificação da escola pública. Desse modo, até que ponto os processos avaliativos estão favorecendo as aprendizagens das crianças que fogem ao padrão de aluno esperado pela escola e pelos professores? A RME de Porto Alegre tem documentos⁷ que sustentam a concepção da avaliação da aprendizagem como *processo* sugerindo que essa prática esteja envolvida com toda ação pedagógica. A avaliação como ação pedagógica deveria permitir indagações acerca de como olhamos para o outro, de como

⁷ CADERNOS PEDAGÓGICOS. Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, n.9, 1999. CADERNOS PEDAGÓGICOS. Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, n.21, 2000. Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

estabelecemos relações que legitimam os saberes do outro e, sobretudo, como buscamos compreender o processo de construção de conhecimentos do outro.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em suas diretrizes, orienta a uma prática pedagógica que considera o aluno como *parâmetro de si mesmo*, buscando valorizar os ritmos diferenciados de aprendizagem. Nesse sentido, propõe que o ensino seja organizado de modo a oferecer a todos os alunos momentos de construção de aprendizagens, de construção de conhecimento. A proposta por Ciclos, indica que para isso, sejam criadas alternativas de ensino e aprendizagem para os alunos que em algum momento necessitem de apoio complementar ao ensino de sala de aula regular.

O interesse com esse estudo foi o de compreender como estavam sendo praticados, criados e representados os processos de avaliação da aprendizagem em uma escola que se organiza com base nos Ciclos de Formação e que integra uma rede que historicamente tem pautado suas políticas educacionais em sintonia com os pressupostos da inclusão escolar. Então, diante dessas considerações, as questões de pesquisa apresentadas assumiram desde o projeto, a seguinte configuração:

1) Quais os pressupostos, critérios e procedimentos que integram o processo de avaliação da aprendizagem em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

2) Estes pressupostos, critérios e procedimentos são extensivos aos alunos com necessidades educativas especiais? Como esse processo ocorre?

3) Como se configuram as relações entre as informações que integram o processo de avaliação da aprendizagem e a prática pedagógica do professor?

O debate referente à avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, participativo, cujas informações sobre o desenvolvimento de cada aluno são obtidas no cotidiano escolar, tem como objetivo a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, o redimensionamento de suas mediações, intervenções, quando necessário. Praticar cotidianamente essa proposta é um grande desafio para a escola, já que repensar, reorganizar e questionar os processos avaliativos significa, também, modificar a estrutura escolar.

3.1 A PESQUISA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUIR OLHARES MÚLTIPLOS

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos da abordagem qualitativa com aproximações das características do estudo do caso, pois, de acordo com Ludke & André (1986), o estudo de caso é o estudo de um caso delimitado, seja ele simples e específico. Este caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo se difere já que tem um interesse próprio, singular. É uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

A pesquisa analisa como são construídos os processos de avaliação em uma escola da RME de Porto Alegre. O objetivo é, a partir do estudo específico no interior desta escola, compreender os processos avaliativos nos Ciclos de Formação e, ao mesmo tempo, apontar para a possibilidade de uma avaliação em consonância com os pressupostos de uma educação na perspectiva inclusiva. Analisar os dados qualitativos significa trabalhar visando à contextualização de todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, com os relatos de observação, as transcrições de entrevista, análises documentais e as demais informações disponibilizadas ao longo do processo de investigação.

O percurso investigativo teve como ação inicial a aproximação com o ambiente escolar. Visitei a escola de abril à dezembro; fiz contatos com a supervisão escolar, observei os espaços físicos e as aulas; participei de reuniões com os professores; observei as crianças em momentos de educação física, recreio, lanche. Essas ações oportunizaram contextualizar e compreender o cotidiano de sala de aula de turma A31.

A pesquisa qualitativa supõe uma variedade de materiais a serem analisados, assim como a contextualização dos acontecimentos que serviram de sustentação às análises da pesquisa. As questões de investigação atentam para a necessidade de estudar os fenômenos em suas complexidades e em contexto natural. Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características que podem configurar a pesquisa qualitativa:

1. Na investigação pautada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, o ambiente natural é fonte direta de dados, sendo o pesquisador, o instrumento principal. Essa questão refere-se ao trabalho direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que será fonte de estudo e análise do pesquisador, ou seja, o trabalho de campo é fundamental, já que se entende que os fenômenos que ocorrem são muito influenciados pelo seu contexto. Com o objetivo de poder

compreender as particularidades presentes nas situações pesquisadas o investigador precisa desse contato tanto com o ambiente, como com o objeto a ser estudado.

2. Os dados coletados são de característica descritiva. Os dados obtidos por meio de entrevistas, conversas, registro em diários de campo, análises de documentos, servem de sustentação e embasamento dos resultados considerados na pesquisa. É importante que o investigador atente para o maior número possível de detalhes presentes no contexto e na situação estudados, pois um elemento que primeiramente parece insignificante pode, ao longo da pesquisa, tornar-se elemento enriquecedor da compreensão do que está sendo pesquisado. Ludke & André (1986, p. 12) dizem ainda que: *Questões aparentemente simples como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras séries e em fileiras nas terceiras e quartas séries?, e outras desse mesmo tipo, precisam sempre ser colocadas e sistematicamente investigadas.*

3. O pesquisador preocupa-se mais com o processo do que com o produto ao estudar uma determinada situação. A atenção do investigador está voltada para as atividades, os procedimentos, os instrumentos utilizados, as interações cotidianas, enfim, para relações presentes no processo de investigação.

4. O “significado” que as pessoas conferem às situações, aos conceitos, às relações, dentre outros, são questões que merecem atenção do pesquisador e se constituem como fonte de estudo. Nesses estudos há uma tentativa de compreender a perspectiva das pessoas envolvidas com o ambiente e com o objeto de pesquisa em relação ao que está sendo focalizado. Os estudos qualitativos dinamizam as situações e permitem que o observador tenha possibilidades de perceber coisas que seriam dificilmente vistas caso não houvesse a aposta na pluralidade de olhares, nos diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas na pesquisa.

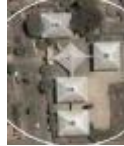
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, pois o investigador não tem como intuito buscar evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*. As “conclusões” se constroem a partir do processo de análise, investigação e debate das informações obtidas ao longo do estudo.

Ludke & André (1986) destacam que ao iniciar a pesquisa o investigador se depara com questões ou focos muito amplos, que apenas com o desenvolver da pesquisa vão tornando-se mais específicas e pontuais. Na pesquisa qualitativa o olhar do investigador ao contexto e ao

objeto de pesquisa é de questionador, afastando-se da busca de comprovação de questões formuladas antes de iniciar os estudos.

3.2 O AMBIENTE DA PESQUISA: ENCONTRO COM O IMPREVISÍVEL

3.2.1 A Escola: lugar de vida



A pesquisa de campo ocorreu no espaço de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A escola escolhida é uma escola pólo, pois tem uma Sala de Integração e Recursos. Além de oferecer atendimento educacional especializado para os alunos matriculados, recebe, também, alunos de escolas situadas em bairros próximos. A escola, desde sua construção, evidenciou atenção ao uso de espaço físico como possível propulsor de relações e aprendizagens. Desde sua fundação, em 23 de setembro de 1992, a escola consolidou-se como espaço voltado aos interesses e necessidades da comunidade.

Ao chegarmos na escola já nos deparamos com uma construção diferenciada daquelas que habitualmente vemos. Há quatro blocos de alvenaria (A, B, C e D), um pátio coberto no meio da escola que une os prédios. Cada bloco é constituído de dois andares. São quatro salas de aula concentradas no pavimento superior de cada bloco, já que no pavimento inferior estão as salas referentes aos serviços de apoio aos professores e alunos, com exceção do bloco B onde estão situados os serviços administrativos. No bloco D existem quatro salas de aula no pavimento inferior para o caso da existência de turmas com alunos com deficiência física. A escola conta com o apoio de espaços como Laboratório de Aprendizagem, assim como Sala de Integração e Recursos. Atualmente há 76 professores e 17 funcionários. No ano de 2007 a escola teve 29 turmas organizadas em: 11 no ciclo A, 10 no ciclo B e 8 no ciclo C, tendo em torno 891 alunos matriculados.

A escola foi uma das últimas da Rede Municipal de Porto Alegre a se organizar por Ciclos de Formação devido à resistência da maioria dos professores, ciclando, portanto, no ano de 2000. Ao ser implantado o sistema por Ciclos, a escola organizou o trabalho por meio do complexo temático construído, tomando como base as falas de pessoas da comunidade escolar. Segundo o apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola, a comunidade era bastante descrente com a função e a importância da escola. Com comentários da seguinte natureza:

Não vejo futuro nesse bairro.

Tem muitas gangues, maloqueragem; a gente sai na rua de cabeça baixa, com medo de assalto e gangues.

Influência (do estudo) até tem. É muito bonito falar certinho, mas o melhor estudo é a vida. Eu amadureci cedo, foi melhor que faculdade.

(Falas de moradores do bairro e responsáveis por crianças que na época estavam matriculadas na escola. Falas inseridas no Projeto Político Pedagógico que começou a ser construído no ano de 2001/2002).

As crianças que estudam na escola são, em sua maioria, oriundas de bairros próximos ou da cidade de Alvorada, a qual fica a uma pequena distância da escola. São filhos de pais que passam praticamente o dia fora de casa. A escola, portanto, assume um importante papel de propulsora de aprendizagens, lazer, recreação e convivência.

3.2.2 Sujeitos: encontro com o outro, com olhares, palavras e intensidades

Alunos (com idade entre 7 e 10 anos) do último ano do I Ciclo (turma A31), professores que trabalharam com esses alunos ao longo de 2007, os membros da equipe diretiva, coordenação pedagógica e orientação educacional. Essa etapa da escolarização foi escolhida por ser o último ano do I Ciclo e como é de conhecimento, a organização curricular por Ciclos de Formação prevê que a avaliação ocorra de modo a dar prioridade a não reprovação no interior de cada ciclo. No entanto, é possível haver retenção no último ano de cada Ciclo com exceção do primeiro Ciclo que não é indicada essa prática. Além disso, a passagem do I para o II Ciclo significa algumas mudanças para os alunos como, por exemplo, o aumento de disciplinas, aumento do número de professores envolvidos com a turma e, como as professoras comentaram no Conselho de Classe, “*cadernos separados*”.

Todos os alunos que compunham a turma na qual observei foram sujeitos da pesquisa e contribuíram muito para minhas reflexões. No entanto, como eram 26 alunos, precisei optar e criar algum critério no momento de analisar as fichas de avaliação, apesar de todas terem sido lidas. Para sistematização da análise do material foram utilizadas as fichas de avaliação dos três trimestres do ano de 2007 de 13 alunos escolhidos. O critério adotado foi a seleção de quatro alunos considerados bons, sendo que dois deles eram avaliados como ótimos no sentido comportamental, disciplinar e cognitivo; oito alunos estavam tendo acompanhamento do

Laboratório de Aprendizagem⁸ e um aluno freqüentava a SIR. A escolha do grupo foi de acordo com a intenção de analisar a avaliação da aprendizagem e compreender se os procedimentos utilizados nessa prática eram concentrados num grupo específico ou consideravam todos os alunos, com dificuldades na aprendizagem ou não. Para tanto, foram escolhidos alunos considerados com excelente desempenho e alunos com dificuldades na aprendizagem que freqüentavam L.A a SIR.

Para tornar possível a análise dos movimentos da escola de modo que esses questionamentos pudessem ser compreendidos a partir de um ponto de vista, o estudo envolveu ações como:

- participação em Conselhos de Classe;
- leitura e análise dos relatórios descritivos, fichas de avaliação e dossiês;
- observações das aulas, inclusive na SIR;
- leitura e análise de documentos internos da escola;
- leitura e análise das diretrizes que orientam a organização curricular por Ciclos de Formação.
- construção, leitura e análise do Diário de Campo
- participação dos Conselhos de Classe do ano-ciclo investigado;

A perspectiva da abordagem qualitativa favoreceu a compreensão sobre como estão sendo construídos os processos de avaliação da aprendizagem, sobretudo no que se refere aos alunos que fogem de padrão estabelecido como normal. O estudo dos processos de avaliação da aprendizagem pode ser uma alternativa de valorização da educação como processo amplo, complexo, contextualizado que é construído por meio do encontro com a diversidade de culturas, concepções, práticas, valores. Considerar esses aspectos no âmbito escolar pode ser um modo de criar novos modos de relação com o outro, sintônico com a imprevisibilidade, com as incertezas que compõem a vida e o cotidiano escolar.

⁸ Os encaminhamentos para o L.A e os desligamentos ocorrem no Conselho de Classe. Ao longo do ano de 2007 um aluno que estava no L.A foi desligado e outro foi encaminhado.

4. AVALIAR É NECESSÁRIO... MAS, COMO FAZER?

Bateson, no metálogo⁹ *Pai, quanto é que tu sabes?*¹⁰, discute com sua filha sobre a (im)possibilidade de mensurarmos o quanto sabemos. Os trechos deste metálogo que descrevo a seguir oferecem subsídios para refletir sobre questões referentes às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos.

PAI, QUANTO É QUE TU SABES?

Filha: Pai, quanto é que tu sabes?

Pai: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

Filha: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

Pai: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos, meia libra.

Filha: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

Pai: Hum! Conheci uma vez na Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais que os filhos?” e o pai respondeu: “Sim”. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina a vapor?”, e o pai disse: “James Watt”. Então o filho respondeu: “Mas então por que é que não foi o pai dele que a inventou?”

Filha: Isso já eu sabia. Sei mais que esse rapaz porque sei porque é que o pai de James Watt não inventou a máquina a vapor. Foi porque outras pessoas tiveram de pensar noutras coisas antes que alguém pudesse fazer uma máquina a vapor. Quero dizer que qualquer coisa como... não sei... mas teve de haver outra pessoa que descobrisse o óleo antes que alguém pudesse fazer um motor.

⁹ Na publicação do livro *Metalogues* em Portugal, a palavra metálogo é traduzida como metadiálogo. Opto pelo primeiro termo por considerar a diferença entre ambos, pois a dimensão transcendente do conhecimento não se refere apenas ao diálogo.

¹⁰ O metálogo utilizado *Pai, quanto é que tu sabes?* Pode ser encontrado na íntegra em: BATESON, Gregory. *Metadiálogos*. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2 ed, 1989, p. 37- 45.

Pai: Sim, isso estabelece a diferença. Quero dizer que isso significa que todo conhecimento está como se fosse um tricô, uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças e...

Filha: Achas que o devias medir a metro?

Pai: Não, não acho.

Filha: Mas é assim que se compram os tecidos.

Pai: Sim, mas eu não disse que era tecido. É só parecido, e certamente não é plano como o tecido, mas em três dimensões, talvez quatro.

(...) O que nós temos que pensar é como é que as peças do conhecimento estão entrelaçadas umas nas outras. Como é que elas se ajustam umas às outras.

Filha: (...) Pai, já alguém mediu alguma vez quanto é que qualquer outra pessoa sabia?

Pai: Oh, sim. Muitas vezes. Mas não sei exatamente o que é que esses resultados querem dizer. Eles fazem isso com exames e testes e questionários, mas é como tentar saber o tamanho duma folha de papel atirando-lhe pedras.

Filha: O que é que queres dizer?

Pai: Quero dizer que, se atirares pedras a duas folhas de papel à mesma distância e acertares mais vezes numa que na outra, provavelmente aquela em que acertaste mais vezes é maior que a outra. Da mesma maneira, num exame atiras uma série de perguntas aos alunos e, se acertares em mais pedaços de conhecimento num aluno do que nos outros, então pensas que esse aluno deve saber mais. É essa a idéia.

Filha: Mas podia medir-se uma folha de papel dessa maneira?

Pai: Claro que se podia. Até seria uma boa maneira. Medimos uma série de coisas desse modo.

Filha; (...) Mas então, por que é que não podemos medir o conhecimento dessa maneira?

Pai: Como? Por questionários? Não. Que Deus Nosso Senhor nos proíba. O problema é que esse tipo de medida deixa de fora o teu ponto: que há tipos diferentes de conhecimento e que há conhecimento acerca do conhecimento. Deveríamos dar

notas mais altas aos estudantes que respondem às perguntas mais gerais? Ou talvez devesse haver um tipo diferente de notas para cada tipo diferente de perguntas.

Considero que uma das questões que pode ser extraída desses fragmentos do metálogo de Gregory Bateson é sobre a necessidade de questionar se é possível saber o quanto sabemos e, sobretudo, quanto sabem os outros, ou seja, é questionar sobre a possibilidade de mensuração do conhecimento. Compartilhando da idéia do autor em relação ao conhecimento ser como um tricô, um tecido que só tem sentido ou é útil quando tramado com outras peças, acredito que é possível relacionar essa reflexão com o tensionamento atual que os processos avaliativos causam à prática pedagógica. Nossos conhecimentos se tornam saberes quando conseguimos relacioná-los com as nossas experiências construídas nas relações interpessoais e, nesse sentido, qualquer forma de avaliação da aprendizagem dos alunos se torna arbitrária, pois, dificilmente, algum instrumento ou método utilizado para essa ação irá contemplar todas as possibilidades de relações construídas no ato de produção do conhecimento. Não há como medir o conhecimento, o que é possível é investigar as ferramentas que os sujeitos utilizam no processo de construção do conhecimento.

A noção de que avaliar é medir¹¹ o quanto o outro sabe é tão arraigada que mesmo que tenhamos consciência de sua impossibilidade, essa parece a maneira mais “fácil” de mostrar aos professores, alunos e pais como a criança “está” na escola: bem ou mal. Nem todos os fenômenos podem ser medidos, representados através de denominações numéricas, o desenvolvimento das crianças referentes à construção de conhecimentos é um exemplo dessa impossibilidade de mensuração. Há um equívoco ao se tentar reduzir a complexidade do processo de construção do conhecimento a uma prática de medição. A questão problemática nessa discussão não é somente acerca da utilização dessa maneira de representar a aprendizagem do aluno, mas questionar quais são os critérios, os instrumentos, as intervenções que estão em jogo no processo avaliativo. Será que todos nós, educadores, estudiosos e pesquisadores, temos consciência da necessidade de se ter clareza diante dessas questões? Creio que não!

Paulatinamente, instrumentos de medição da aprendizagem são utilizados pela escola dando a falsa idéia de que, avaliar é medir e, pior, que medindo, temos o conhecimento sobre o

¹¹ FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. Dicionário Brasileiro Globo. 27 ed. São Paulo: Globo, 1993. Medir: *v. tr.dir.* determinar ou verificar a extensão, medida ou grandeza de; ter a extensão, comprimento ou altura de; regular com moderação; comedir, refrear: *medir seus atos, suas palavras*; avaliar, considerar; olhar com provocação; *tr. ind.* regular; adequar; proporcionar; pr. rivalizar, competir; bater-se; arcar, lutar.

conhecimento dos outros. Gregory Bateson ressalta que muito se fala sobre conhecimentos, mas pouco conhecemos sobre o conhecimento, ou seja, pouco nos movimentamos na direção de tentar compreender como se constrói o conhecimento, como se desenvolve esse processo que cada um estabelece para si. A prática pedagógica que tem como objetivo impulsionar as aprendizagens de todos os alunos, incita o professor a compreender a respeito de como os alunos podem entender aquilo que lhes é ensinado, já que compreendendo o processo de aprendizagem, pode-se avançar na compreensão sobre a construção de conhecimentos com intuito de melhor intervir nas elaborações realizadas pelos alunos.

O processo de construção do conhecimento é complexo¹², coletivo e individual. Devido à diversa gama de fatores que influenciam na maneira com que cada um constrói seus conhecimentos, os interpreta e utiliza é que se torna impossível medi-los. Romper com a relação entre avaliação da aprendizagem e mensuração dos saberes é um desafio às concepções predominantes na escola. Os estudos das práticas pedagógicas que se apóiam no paradigma crítico da educação¹³ impulsionaram a concepção de que a avaliação deve ultrapassar os limites da técnica, da concepção dessa prática como algo meramente burocrático e legitimar os saberes que os alunos trazem do seu cotidiano para o interior da escola.

A concepção de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização e que está intimamente ligada ao fazer pedagógico diário não garante que as dificuldades que surgem no âmbito escolar sejam minimizadas. Atualmente, percebe-se que os procedimentos e instrumentos que são usados nos processos avaliativos pouco conseguem responder à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e auxiliar alunos e professores no processo de construção dos conhecimentos. Segundo Esteban (1999):

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos. (p.17)

¹² Essa temática é abordada em: MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000. Esse autor discute, com base no pensamento de Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela sobre complexidade, pensamento complexo, pensamento sistêmico e suas implicações, além de sinalizar a importância da compreensão desses conceitos para tensionar as relações interpessoais.

¹³ Tomaz Tadeu da Silva faz um resgate histórico dos estudos sobre currículo, desde sua gênese, considerando as diferentes perspectivas educacionais, até as teorias pós-críticas. Essa discussão é apresentada no livro: *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2002.

A avaliação sempre foi concebida como uma forma de controle que, através da seleção, incluía poucos e excluía muitos. Aliás, a concepção de avaliação, por muito tempo, foi reduzida à prática do “exame”. Durante anos o conceito de exame foi utilizado como sinônimo de avaliação, de mensuração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e da capacidade de continuar os estudos, ou não. Garcia (1999) aponta a existência de estudos que indicam que a primeira notícia com relação ao uso do exame refere-se à burocracia chinesa que, por volta de 1.200 a.C., fazia uso dessa prática para selecionar, entre os homens, aqueles capazes de serem admitidos no serviço público. Assim, o exame era usado não como uma questão educativa, mas como um dispositivo¹⁴ que possibilitava o controle social. Então, através desses exames públicos que eram abertos a todos, dava-se a possibilidade de que alguns pudessem fazer parte da burocracia. Utilizar a prática dos exames para “julgar” a capacidade dos sujeitos foi algo construído historicamente (Foucault, 1987; Forquin, 1993; Luckesi, 1998).

No século XVII, segundo Garcia (1999), surgem duas formas de institucionalizar, na escola, o exame:

[...]uma vem de Comenius¹⁵ que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua Didática Magna, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra defendida por La Salle¹⁶ em 1720 em Guia das Escolas Cristãs, que propõe o exame como supervisão permanente. (p.31)

É possível perceber, ainda nos dias atuais, efeitos dessas diferentes formas de conceber o objetivo da prática do exame. Comenius¹⁷ (1954) considerava o exame como um problema metodológico, ou seja, era uma maneira de pensar como seria possível “ensinar tudo a todos” e fazer com que todos aprendessem no mesmo ritmo, as mesmas coisas. Para o autor, se o aluno não conseguisse aprender no tempo determinado era necessário rever o método utilizado, portanto, o exame tinha o objetivo de auxiliar a prática docente. Apesar de Comenius centrar a questão educacional na metodologia, de acordo com Luckesi (1998) ele não prescindia também

¹⁴ Utilizo o termo *dispositivo* no sentido dado por Foucault – dispositivo como rede, na qual se cruzam determinados discursos e práticas, produzidos no interior de relações. Dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Através desse termo, tenta-se demarcar um conjunto que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, proposições filosóficas, morais. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (Foucault, 1979). FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

¹⁵ GADOTTI (2002); NARODOWSKI (2001) discutem a contribuição do pensamento de Comenius no âmbito educacional.

¹⁶ ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.32-35.

¹⁷ No capítulo seguinte será discutido o pensamento comeniano por meio de apresentação de questões que são expostas na obra *Didática Magna*.

do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem, considerando o medo uma ferramenta utilizada para manter os alunos atentos às atividades propostas. A atenção dos alunos ao que faziam em sala de aula significava aprender com mais facilidade, sem fadiga e com economia de tempo.

Comenius concebe que a ordem natural do desenvolvimento humano obedece a uma sucessão e que essa mesma ordem deve ser respeitada no âmbito da educação¹⁸. Uma das preocupações de Comenius, então, recai sobre a aplicação de uma ordem que desenvolvesse, seqüencialmente, a formação do Homem. Na escola medieval não se distinguia a idade dos alunos e não era especificado o modo de ensino considerando a idade ou o grau de dificuldade. Comenius rompe com essa visão, expondo a necessidade de ensinar “tudo a todos”, do mais simples ao mais complexo, de maneira ordenada. A prática que se baseia nessa perspectiva de trabalhar com o mais simples e ir avançando por níveis de complexidade embasa muitos projetos elaborados atualmente.

Indubitavelmente poderíamos levantar muitas discussões acerca da não consideração dos ritmos diferenciados de cada indivíduo, assim como a desconsideração das aprendizagens prévias dos alunos, mas essa preocupação não estava presente na sociedade daquela época. Para conseguirmos pensar sobre a atenção às diferentes formas de aprender foi necessário passarmos por um ensino homogeneizador, pois ele possibilitou que os diferentes ritmos de compreensão fossem percebidos pelos professores depois de muito tempo sendo desconsiderados. A importância do pensamento de Comenius parece-me estar na utilização do exame como prática de verificação do método de ensino, ou seja, o exame era utilizado como um dispositivo que poderia incitar o professor a investigar o cotidiano de sala de aula de modo que sua atuação didática favorecesse a todos os alunos.

Em contrapartida, na concepção de La Salle, o exame era utilizado como uma forma de controle dos alunos. Os exames serviam de instrumento de mensuração dos conhecimentos dos alunos e resultavam em classificações dos mesmos. A escola criada por La Salle¹⁹, voltada para

¹⁸ De acordo com Comenius a organização do sistema educacional deveria compreender 24 anos, de maneira que de zero a seis anos as crianças fossem para a escola materna (cultivaria os sentidos e ensinaria a criança a falar), dos seis aos 12 estivesse na escola elementar ou vernácula (desenvolveria a língua materna, a leitura e a escrita, incentivando a imaginação e a memória e, também, o canto, o estudo das ciências sociais e da aritmética). A escola latina ou o ginásio era para atender jovens de 12 a 18 anos e desenvolveria, sobretudo, o estudo das ciências sociais. Para jovens de 18 aos 24 anos havia os estudos universitários que enfatizava trabalhos práticos e viagens. (Gadotti, 2002)

¹⁹ Jean Baptiste de La Salle fundou a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Muitas dessas escolas ofereciam ensino inteiramente gratuito e na forma de internato.

os pobres, pautava-se numa educação filantrópica e assistencialista, de caráter religioso. Essa escola, para pobres, era organizada em torno da educação religiosa tendo em vista, principalmente, disciplinar o aluno através da educação moral. Sua pedagogia era centrada em práticas que conseguissem desenvolver o controle da população escolar e da aprendizagem de valores morais²⁰. Nas escolas lassalistas²¹ eram atendidas crianças órfãs, abandonadas e empobrecidas. O medo da revolta das populações desfavorecidas impulsionava a necessidade de educar essas crianças para poder controlá-las no futuro e afastá-las da ociosidade por meio da aprendizagem dos valores cristãos.

Durante anos essas vertentes de pensamento deram sustentação à prática da avaliação da aprendizagem passando a idéia de que encontrando a causa dos insucessos escolares sejam eles problemas na metodologia de ensino, ou do próprio aluno os efeitos poderiam ser redirecionados. Atualmente sabemos que resolver as dificuldades quanto ao ato de avaliar a aprendizagem dos alunos é um movimento complexo e lento. Não basta que modifiquemos os instrumentos, ou que tentemos encontrar uma única causa para os limites que essa prática impõe, mas ultrapassar as fronteiras epistemológicas que sustentam nosso pensamento sobre ensinar, aprender, mediar, enfim, trata-se de uma mudança na concepção de escola e sujeito.

Questionar os processos avaliativos da aprendizagem escolar é desafiar a concepção que a escola mantém acerca do ensino e da aprendizagem e, sobretudo, as concepções que embasam a reflexão sobre quem são os sujeitos que estão em sala de aula e que objetivos e intenções a escola nutre em relação a esses sujeitos. A avaliação da aprendizagem está imbricada, emaranhada no processo de escolarização, faz parte do todo. Nesse sentido é importante situar essa prática no momento histórico e social em que ela é utilizada. O questionamento dos sentidos da prática da avaliação da aprendizagem desestabiliza as verdades estabelecidas sobre o fazer pedagógico. As certezas vão perdendo seu lugar fixo e dão espaço para a emergência das incertezas.

Ao falarmos em avaliação podemos pensar em diferentes significados que podem ser relacionados a esse processo, como por exemplo: prova, exame, nota, boletim, teste, aprovação, reprovação, recuperação, trabalhos, etc. As diversas possibilidades de significados nos

²⁰ No artigo de Maria Cristina Soares de Gouvêa e Mônica Yumi Jinzenji, *Escolarizar para Moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)*, essa temática é discutida com maior ênfase.

²¹ Há mais informações sobre as escolas lassalistas ao serem discutidos os momentos históricos da escolarização em RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. *Momentos Históricos da Escolarização*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. cap. 4, p. 53-71.

demonstram como é desafiador questionar essa prática tão necessária e, ao mesmo tempo, tão complexa. Para investigar como o conceito era definido em dicionários de diferentes áreas reportei-me a dicionários de psicologia, pedagogia, sociologia e filosofia. Nos dicionários de filosofia e sociologia não há menção à palavra avaliação. Em dicionários de psicologia consultados²² o conceito de avaliação aparece como significado de determinação de um valor de um ser ou de algumas características, como os traços da aprendizagem; um sistema para medir as características de personalidade de diferentes pessoas; processo de exprimir a ocorrência de um fenômeno por meio de números ou categorias. DORIN (1978) diferenciou avaliação de aprendizagem e neste dicionário o significado era conceituado como: um processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficiência e a eficácia de programas educacionais. No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa²³ avaliação significa:

s.f.1. Ato ou efeito de avaliar(se). 2. Apreciação, análise. 3. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliação Formativa: processo de avaliação realizado no decorrer de um programa institucional visando aperfeiçoá-lo. Avaliação Somativa. Processo de avaliação final de um programa institucional visando julgá-lo. (s/p.)

No dicionário de Pedagogia²⁴ avaliação aparece como:

Apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos no universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar – “prova”. Assim, revisar o termo, segundo alguns teóricos, é importante para nos aproximarmos de sua definição. (QUEIROZ, 2003, p. 31)

Ao longo da história do processo de escolarização muitas práticas pedagógicas reafirmaram e reafirmam algumas dessas concepções concernentes à avaliação, sobretudo, a que se refere ao julgamento. Apesar de algumas diferenças ao significar a palavra avaliação, a maioria das definições presentes nos dicionários consultados está atrelada a uma concepção de atribuir valor, medir, julgar, testar. Hoffman (1999, p. 14-15) questiona a avaliação como uma forma de julgamento. Para mostrar como essa visão ainda permanece nas concepções de alguns docentes, esta autora apresenta algumas falas de professores, quando questionados por ela, sobre

²² Os dicionários consultados estão descritos nas referências.

²³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa, Séc. XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999, p. 238.

²⁴ QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário Prático de Pedagogia. São Paulo: Rideel, 1ed, 2003, p.31.

qual significado atribuem à palavra avaliação. A fala que mais me impressionou foi a de uma professora que disse que avaliação era “conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réus, em sua grande maioria, culpados”. A autora, então, sinaliza que “*A contundência desses exemplos expressa a arbitrariedade e o autoritarismo inerentes à concepção de avaliação como julgamento*”.(Hoffman, p.15).

Penso que um dos grandes desafios que temos ao refletir sobre avaliação é conseguir desvincular essa prática de uma idéia de julgamento do outro, de “testagem” dos saberes do outro, de manipulação dos comportamentos e de controle dos alunos. Essas concepções se referem, quase sempre, somente aos alunos, como se a escola, os professores e as relações existentes, tanto dentro da sala de aula quanto fora, não influenciassem na aprendizagem das crianças e na prática pedagógica dos professores. O que quero dizer é que parece que a avaliação da aprendizagem não está sendo pensada como parte integrante de todo processo de ensino e aprendizagem, inserida em um contexto onde as intervenções e os relacionamentos entre escola, professores e alunos têm uma íntima relação com o que se aprende na escola. A avaliação descontextualizada corre o risco de se tornar um julgamento final – inflexível, classificatório – de um determinado momento do aluno ao invés de ser uma ferramenta de auxílio na arte de ser educador. Os processos avaliativos são essenciais e indissociáveis da prática pedagógica já que podem ser instrumentos de questionamento, reflexão e modificação da própria ação do professor, ou seja, podem ser vistos como uma ferramenta interativa em que professores e alunos aprendam sobre a realidade escolar que os cerca e sobre si mesmos. Avaliação como construção de conhecimento requer humildade do professor em repensar diariamente sua prática, de reconhecer suas dificuldades, mas, sobretudo, demanda aposta do educador nas potencialidades dos alunos e na credibilidade que ele confere à participação de cada um.

Hoffman (1999) aponta que no Brasil a teoria da avaliação educacional teve muita influência, a partir dos anos 60, de estudos norte-americanos, como a proposta de Ralph Tyler²⁵, conhecida como avaliação por objetivos. Segundo a autora essa proposta teve repercussão nos cursos de formação e perdura até os dias atuais. Tyler concebia a avaliação como uma maneira de julgar os comportamentos dos alunos, para então, poder modificá-los. Luckesi (1998) sinaliza que Tyler inventou a denominação de avaliação da aprendizagem e que defendeu uma prática

²⁵ Ralph Tyler é um educador norte-americano que enfatizou a questão da organização e do desenvolvimento de um ensino que fosse eficiente. No Brasil, o livro *Princípios básicos de currículo e ensino* foi traduzido e publicado pela editora Globo, Porto Alegre, em 1974.

pedagógica em que a avaliação servisse para subsidiar um modo eficiente de ensinar. Esse enfoque comportamentalista tem reflexos na concepção que nós, educadores, temos com relação aos objetivos da avaliação da aprendizagem.

A partir dos anos 70, há uma mudança na maneira de representar o desenvolvimento do aluno na escola: passa-se de notas para conceitos²⁶. Por influência das discussões intensificadas pelo movimento da Escola Nova, a expressão do desenvolvimento dos alunos em forma de conceitos passa a integrar as práticas pedagógicas como forma de anunciar o desenvolvimento global dos alunos, valorizando os processos de aprendizagem e não o produto final explicitado nas provas. Com a utilização de conceitos, a idéia era de poder integrar aos processos avaliativos os aspectos afetivos, psicomotores, juntamente com os cognitivos. A intenção era de auxiliar o professor na percepção do aluno considerando-o para além do que ele demonstrava saber nas provas, para além de uma análise simplista do que era observável. Todavia, a utilização do conceito, ao invés de nota, não significa que esses fatores sejam considerados. Muitas vezes, diante da dificuldade de olhar o aluno como um sujeito complexo, mutável e incompleto, os professores acabam fazendo uso das notas e depois equivalem às mesmas de forma a serem expressas em conceitos. O que se observa nos anos de 1970 é que, apesar de haver um movimento de mudança de nota para conceito, os processos avaliativos mantiveram um caráter de julgamento e de medição. A intenção não era de haver uma mudança simplesmente na forma de explicitar o desenvolvimento das crianças, mas da própria concepção da prática pedagógica. Atentou-se para a importância de expressar as evidências do desempenho escolar através de conceitos, já que esses, em tese, poderiam ser menos classificatórios do que as notas. O intuito era de conseguir avançar em termos de avaliação da aprendizagem, considerando os aspectos sociais, psicológicos, afetivos, já que eles passaram a ser percebidos como fatores que influenciavam na aprendizagem das crianças e, portanto, no cotidiano da sala de aula. Isso não quer dizer que entre uma maneira e outra (notas ou conceitos) de explicitar os resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem dos alunos não tenha diferentes reflexos tanto para os professores quanto para os alunos.

²⁶No movimento de difusão da Escola Nova, a psicologia começou a contribuir nas discussões de como as crianças aprendiam e se desenvolviam. Dessa forma, uma avaliação pautada na mensuração do conhecimento não conseguiria mais dar conta de uma educação que considerava os indivíduos como sujeitos psicológicos e sociais. Para além de uma troca de representação da construção dos conhecimentos pelos alunos – de nota para conceito –, explicitar o desenvolvimento dos alunos através de conceitos, em tese, seria reformular a concepção da prática pedagógica e do processo de aprendizagem dos alunos.

O pensamento construtivista²⁷, no Brasil, evoca a idéia da aprendizagem construída cotidianamente através da ação do aluno, da sua interação com o objeto a ser compreendido, da tentativa de resolução de desafios propostos pelo professor. De acordo com Piaget, o conhecimento não se encontra no objeto e nem no sujeito, mas é construído na interação do sujeito com o objeto. E na medida em que o sujeito interage é que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e também vai construindo seu próprio conhecimento. Por isso é que na concepção de Piaget, o conhecimento se constrói na ação e é fruto de um processo de interação entre o sujeito e seu meio físico e social.

Hoffman (1999) se refere à avaliação como possibilidade de uma ação mediadora, ou seja, afirma que a avaliação, na perspectiva construtivista, deve partir do fazer da criança com a intenção de entender os seus recursos para resolver os desafios propostos e intervir para que, a cada momento, ela reorganize suas hipóteses e tenha condições de ir aprimorando a construção de seus conhecimentos. A autora afirma que:

O que caberia, pois, observar é se o educador é consciente da provocação necessária ao processo de compreender. Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se envolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunização de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo. (p. 72)

Nesse sentido, a avaliação mediadora é aquela construída na interação, no diálogo entre professores e alunos transformando-os em participantes dos processos avaliativos e, portanto, parceiros na estruturação do olhar acerca da construção do conhecimento. É na medida em que o professor interage com seus alunos e busca compreender como eles estão construindo suas lógicas de pensamento, que ele vai produzindo sua capacidade de mediar situações de aprendizagem, tornando-se aprendiz dos processos de desenvolvimento de seus alunos. Dessa forma ele vai produzindo o conhecimento sobre o conhecimento.

Franco (1996), quando se refere à prática pedagógica pautada na concepção piagetiana, diz que:

Ora, se o conhecimento se produz na interação do sujeito cognoscente (que conhece) com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido); então não mais haverá o acento no

²⁷ Essa é a base teórica que vem sustentando as ações da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

professor: a prática pedagógica será basicamente relacional, tornando-se o professor um problematizador da ação conhecedora de seu aluno. A dificuldade de se pensar maneiras diferentes de avaliação é a dificuldade que muitos professores ainda têm de colocar em xeque suas concepções a respeito do conhecimento e da aprendizagem. (p.22)

Na perspectiva dos autores referidos, o desafio a ser enfrentado nos reporta à perspectiva de uma avaliação capaz de promover aprendizagens, de auxiliar na (re)construção de conhecimentos. A escola tem capacidade de reconstruir a ação pedagógica possibilitando que os processos avaliativos da aprendizagem sejam transformados em avaliação também da prática docente. A avaliação reconstruindo as práticas pedagógicas pode ser considerada como processo formativo onde reflexão e ação permitam o diálogo permanente. Nesse sentido, Esteban (2001) considera importante repensarmos a educação e sua relação com a constituição social. Assim, afirma que:

Criar alternativas para o desenvolvimento da sociedade é urgente. Escutar as culturas silenciadas em nossa história é indispensável. Encontrar as trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única é fundamental. Fazer emergir as perspectivas abandonadas é essencial para refazer a vida... O presente tem as marcas do passado que, mesmo sendo imperceptíveis, precisam ser (re)interpretadas como sinais de possibilidade de luta e de transformação (p. 17).

O processo de democratização do ensino através do direito à gratuidade e acessibilidade de todos à escola, tem sido propulsor de debates que enfatizam a necessidade de mudanças significativas na prática pedagógica. O processo de escolarização é antigo, mas a universalização da escola é algo muito recente, até o século XIX ainda não havia se efetivado. Por muito tempo o ensino, apoiado no disciplinamento e no autoritarismo, atentava para a necessidade de “formar” crianças que estivessem “enquadradas” no modelo de sociedade da época. No final do século XIX, o movimento que difundiu a *Escola Nova* buscou contrapor-se à educação que era oferecida até então. O aluno passou a ser compreendido, em tese, como um ser formado pelo afetivo, social, psicológico. Na esteira desse processo de mudanças no âmbito escolar, a perspectiva crítica e o construtivismo intensificaram discussões importantes sobre reformulações curriculares, de modo a oferecer um ensino que considerasse as especificidades dos sujeitos, suas particularidades, as etapas de construção do conhecimento e a ação de cada um como agente constituidor das próprias aprendizagens. Essa mudança na concepção da prática pedagógica impulsionou discussões referentes à inclusão escolar, já que as crianças estavam chegando à

escola e deveriam ter suas aprendizagens pautadas nas suas potencialidades, na convivência com o outro, compartilhando dos mesmos espaços e das mesmas condições de ensino.

A medida em que o acesso ao sistema escolar foi se democratizando e permitindo que as crianças que estavam afastadas da escola tivessem acesso a essa instituição, cresceu o número de alunos que não conseguiam responder adequadamente às exigências escolares. Essa situação foi e continua sendo um problema tanto para a educação quanto para a sociedade. A presença das crianças oriundas de camadas populares na escola, de crianças que foram historicamente afastadas do contexto escolar e, também, dos sujeitos com necessidades educativas especiais, com deficiência ou não, desorganiza as concepções atinentes às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos da aprendizagem, assim como seus objetivos. Em muitos casos, crianças ou jovens que não correspondem ao padrão de aluno desejado não conseguem avançar nos seus estudos, muitas vezes evadindo ou repetindo a fase de escolarização em que se encontram. Questões sobre como avaliar esses alunos, como oportunizar que tenham avanços, como avaliar sem rotular e excluir aqueles que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem ganharam espaço nas reflexões dos professores, tornando-se freqüentes e desestabilizadoras do ato educativo. Construir uma avaliação capaz de dialogar com as especificidades dos sujeitos, com a diversidade de olhares e concepções de mundo e de vida e costurar esse diálogo com fios flexíveis, elásticos, com as múltiplas vozes e saberes que se entrelaçam no interior do ambiente escolar, é uma tarefa árdua e lenta.

Neste capítulo, tive a intenção de fazer uma breve sinalização histórica concernente à concepção dos processos de avaliação da aprendizagem como dispositivo indispensável à prática pedagógica. Foi possível perceber que ao longo dos anos a avaliação da aprendizagem sofreu poucas modificações quanto aos objetivos e à utilização no âmbito da educação escolar.

A avaliação da aprendizagem é parte constituinte e constituidora do processo histórico de escolarização que envolve as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas entre escola e comunidade, as concepções referentes ao papel da escola e ao próprio processo de ensino e de aprendizagem.

A democratização do ensino não significa apenas livre acesso de todos à escola, significa um avanço social em termos de valorização dos sujeitos, de ampliação do acesso aos conhecimentos históricos, científicos e sociais. Para Esteban (1999), a escola pública, aberta à participação de todas as crianças, de todos os grupos e camadas sociais, transformou-se num dos

exemplos fundamentais das conquistas relativas aos direitos humanos básicos nos países capitalistas.

A universalização da escola é possibilidade de diálogo entre diferentes visões de mundo, de trocas interpessoais enriquecidas pela diversidade humana. É permitir que a escola possa vir a se transformar num caleidoscópio humano, onde a diversidade de cores, de maneiras de ser e de se relacionar possam tornar-se elementos fundamentais na constituição de um desenho que, quanto mais diversidade, mais interessante fica. Desenho esse que se modifica a cada olhar e que, na falta de uma peça, vai perdendo o brilho, a graça. A escola como ambiente plural permite movimento, lugares mutáveis, imprevisíveis; possibilita ao sujeito ser diferentes outros, se constituir de várias maneiras sem deixar de ter seus saberes legitimados, podendo mostrar diariamente diferentes faces.

A avaliação da aprendizagem pode ser inclusiva. Essa prática pode possibilitar a inclusão das crianças na escola se for percebida como uma ferramenta de apoio na prática pedagógica, no sentido de apresentar aos professores, informações sobre como esses diversos outros podem estar construindo seus conhecimentos e se relacionando no ambiente escolar e, sobretudo, apontar aos docentes possíveis alternativas de ação pedagógica. O processo avaliativo pode ser a lente do caleidoscópio que permite o olhar direcionado à diversidade, à mutabilidade, ao imprevisível, reconhecendo a importância de todos que participam da construção do fazer pedagógico.

5. COMENIUS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

5.1 POR QUE FALAR DE COMENIUS?

Estudiosos como Comenius (1593-1670) e La Salle (1651-1719) institucionalizaram a prática do exame²⁸, porém com objetivos diferentes. La Salle utilizou-a como meio de controle e punição dos alunos, Comenius, principalmente, como forma de verificar a eficácia do método²⁹ pedagógico. Dentre esses dois estudiosos será enfatizado o pensamento comeniano, pois aponta a avaliação da aprendizagem como uma maneira de saber se o método de ensino estava sendo ou não adequado à idade dos alunos, assim como propõe uma organização curricular visando uma educação capaz de ensinar tudo a todos. A Didática Magna (1657) trata de alguns temas que atualmente causam discussões polêmicas no âmbito educacional, como por exemplo: avaliação, organização curricular, práticas pedagógicas adequadas aos alunos. Retomando algumas discussões feitas por Comenius, tentarei oportunizar possíveis aproximações entre os ideais apresentados na obra, a escola moderna e suas continuidades na atualidade. Para tanto, serão enfatizadas, sobretudo, as discussões referentes à organização curricular, a organização dos alunos considerando a idade cronológica, a valorização dos trabalhos em grupo e da mediação tanto do professor como dos colegas. Tais pontos estão presentes em propostas consideradas, atualmente, inovadoras. Um exemplo interessante é a importância, considerada por Comenius, em relação à necessidade de haver diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, afirma que:

Os diálogos excitam, animam e mantêm a atenção tanto pela variedade das perguntas e respostas, misturadas com suas razões, como pela diversidade e mutação das pessoas que

²⁸ O termo exame foi historicamente utilizado como sinônimo de avaliação. De acordo com Garcia (1999, p. 31), como já exposto anteriormente, La Salle e Comenius foram os precursores dessa prática no âmbito escolar. Por esse motivo, na dissertação, o pensamento Comeniano foi brevemente apresentado por meio da análise de sua obra Didática Magna. Já o pensamento de La Salle não foi analisado por dois motivos: primeiro, porque concebia o exame como modo de disciplinamento e punição dos alunos, concepção corrente no âmbito escolar. Segundo, porque as obras de La Salle são de difícil acesso. As produções que analisam o pensamento de La Salle, na sua maioria, são de professores envolvidos com as escolas La Sallistas,

²⁹ Método pedagógico, nesse momento, é utilizado para referendar o ideal pansófico de Comenius, considerado o método mais adequado de ensino. Na Didática Magna o autor apresenta sua intenção com a obra da seguinte maneira: “Ousamos prometer uma Grande Didática, isto é: um artifício universal para ensinar tudo a todos. E ensinar realmente, de maneira *certa*, pela qual há de se obter, fatalmente, resultado. E ensinar *rapidamente*, sem cansaço ou tédio para quem ensina e para quem aprende; muito ao contrário, de forma atraente e agradável para ambos. E ensinar com *eficiência*”. (1954, p. 33)

neles interveem, com o que se mantém o espírito sem cansaço, despertando maior desejo de escutar”. (1954, p. 249)

Outras indicações apontadas pelo autor como, por exemplo, considerar a avaliação da aprendizagem como instrumento de apoio ao professor no sentido de oportunizar a reelaboração da prática pedagógica, encontram mais resistências quanto às modificações em relação à avaliação historicamente classificatória produzida no âmbito escolar. Relações dessa natureza auxiliam na compreensão de alguns avanços e entraves que constituem a escola.

Comenius, autor da Didática Magna, foi um educador que considerava importante para o sucesso do ensino e da aprendizagem que a prática pedagógica fosse pautada em um método específico. Nesse sentido, ter um método único e universal de ensino, de modo que em qualquer parte do mundo, ao mesmo tempo, fosse estudada a mesma coisa, seria a forma mais adequada de alcançar o ideal de ensinar tudo a todos. Para o autor, a perspectiva da utilização de um método único implicava avaliar a prática pedagógica que, ao invés de centrar no aluno, deveria envolver, também, o professor. Referindo-se à importância da implantação de um único método, a Pansofia³⁰, Comenius (1954) se dirige às escolas dizendo que:

em retificando seu Método, não somente poderão conservar seu esplendor, como aumentá-lo indefinidamente. Serão verdadeiros recreios, casa de delícias e encantos. E como (pela infabilidade do Método) de cada discípulo se poderá fazer doutor (em grau superior ou inferior), não poderão faltar nunca idôneos regentes das escolas nem deixarão de florescer os estudos. (p. 57)

Comenius é considerado um dos maiores educadores do século XVII. Nesta época em que a escola era extremamente elitista, punitiva e segregadora, concebeu uma teoria humanista da formação do homem que resultou em práticas pedagógicas até hoje entendidas como avançadas para a época em que foram propostas. Entre essas idéias estavam: a valorização e respeito aos estágios de desenvolvimento das crianças e jovens no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação, assim como uma educação pautada, sempre que possível, no diálogo. Comenius também sustentava a idéia de que o ambiente escolar deveria ser o mais atrativo possível para que as crianças e jovens sentissem desejo de permanecer ali e aprender. Além dessas indicações, abordava a necessidade de haver coerência de propósitos educacionais entre família e escola, a formação do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral.

³⁰ Pansofia: totalidade do saber humano; sabedoria universal. Houaiss, p. 2118

Ao escrever sobre a educação escolar, Comenius preocupava-se em discutir e minimizar os problemas relacionados à falta de harmonia do ensino nas escolas e, por isso, desenvolveu suas principais idéias e aprofundou estudos e reflexões sobre o método de ensino. De acordo com o autor, o próprio método apresentava-se como uma questão de cunho epistemológico, já que se tratava de uma discussão referente à produção de conhecimento sobre o método de ensino, sobre como ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. No século XVII, a avaliação era considerada sinônimo de exame e, de acordo com Comenius, essa prática deveria ser uma maneira de averiguar se o método de ensino estava sendo eficaz. Desse modo, se o método fosse único e a criança ou jovem não aprendesse, por exemplo, o problema não era das crianças, mas sim do método. Supunha uma sincronicidade na relação pedagógica em que o professor deveria se responsabilizar pelo que fazia em sala de aula, pelo que ensinava e como ensinava. Considerava, Comenius, que o professor deveria ter uma prática pedagógica capaz de oportunizar momentos de contato dos alunos com o objeto a ser estudado, considerar a idade cronológica no momento de propor as atividades. Além disso, sugeria que os conteúdos trabalhados em aula estivessem relacionados com as aprendizagens anteriores dos alunos e fossem úteis à vida das crianças e jovens. Essa base de pensamento vai dar origem às concepções educacionais que debatem a importância de considerar o contexto em que os sujeitos vivem, valorizar as experiências prévias, relacionado-as ao estudo proposto.

Apesar da avaliação proposta por Comenius ser considerada importante instrumento de verificação da eficácia do método, o estudioso não negava a possibilidade da utilização da avaliação como dispositivo de controle dos comportamentos, da atenção dos alunos às tarefas desenvolvidas e ao que o professor ensinava. Era contrário à utilização de métodos punitivos para fazer com que as crianças ou jovens aprendessem, porque compreendia essa prática como inadequada e negativa, pois se os alunos fossem humilhados, criariam aversão aos estudos e não prazer e desejo de aprender. Para Comenius, a avaliação poderia ser considerada como instrumento de trabalho do professor, conforme as respostas dos alunos, seus desenvolvimentos poder-se-ia reelaborar, rever e reconsiderar a prática pedagógica. A prática pedagógica pautada nas fases de desenvolvimento do aluno e a reconstrução da prática pedagógica em função da qualificação do ensino, são temas enfatizados mais tarde pelas teorias críticas, pelo construtivismo e pelas perspectivas que apontam a sincronicidade na relação entre professor e aluno como forma de repensar a ação. Essas questões relacionam-se tanto à qualificação do

método de ensino considerando que o modo de ensinar interfere no processo de aprendizagem dos alunos, quanto à importância de propor atividades que sejam adequadas à fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. De alguma forma Comenius começa a discutir a idéia de que o ambiente de sala de aula, o contexto construído por professores e alunos, a escolha das atividades de acordo com o que o aluno é capaz de desenvolver são aspectos que podem favorecer ou não as aprendizagens.

Comenius se interessava pela educação e pela busca de melhorias da escola por considerar que havia sofrido com uma educação que julgava superficial, com falhas, desordenada e com pouco aproveitamento diante do tempo em que permanecia na escola. Segundo o estudioso, muito poderia ser aprendido nas horas destinadas aos estudos no interior da escola, se houvesse uma melhor sistematização do ensino. Afirmava que a escola cometia um “duplo erro” com relação ao desperdício do tempo:

De duas maneiras as escolas se afastam desse fundamento:

I – Não utilizando o tempo apropriado para o desenvolvimento da inteligência.

II – Não dispondo logo os exercícios com tal cuidado que tudo se verifique, infalivelmente, por passos contados. (1954, p. 175).

Para Comenius, muitos conhecimentos não eram aprofundados e tampouco se tornavam úteis para a vida. Esse incômodo o acompanhou por sua juventude e o impulsionou a propor uma educação que utilizasse o tempo a favor do professor e do aluno. A intenção era de buscar alternativas de escolarização diferentes daquela pela qual havia passado. Nesse sentido, considerava que:

Para educar a juventude, segue-se, nas escolas, método tão rigoroso, que as escolas acabaram por se transformar no terror dos jovens, destruindo os talentos, e a maior parte dos discípulos, tomando horror às letras e aos livros, se apressaram a entrar nas oficinas dos artesãos ou a tomar qualquer outra ocupação. (1954, p. 129)

O pensador expressa o incômodo de sentir-se obrigado e condenado a dedicar longos anos de sua vida ao estudo desordenado com uma diversidade de métodos que considerava uma prática a qual, ao invés de ensinar, confundia a juventude. Para o autor seria mais proveitoso, por exemplo, se os livros fossem padronizados, todos da mesma edição, coincidindo em número de páginas, linhas, pois, desse modo, professores e alunos teriam um trabalho mais organizado e qualificado. Além disso, sentia-se incomodado por precisar memorizar regras gramaticais que não eram compreendidas e não faziam sentido ao serem estudadas. Sustentava a concepção de que a memorização era importante, mas que a compreensão deveria acompanhar o processo de

aprendizagem. Defendia a escola como o lugar fundamental da educação do Homem, sintetizando seus ideais educativos na máxima: "Ensinar tudo a todos" que para ele significava os princípios que permitiriam ao Homem se colocar no mundo não apenas como espectador, mas, acima de tudo, como ator. Desse modo, apontava fundamentos para favorecer o ensino e a aprendizagem considerando que:

- I – Se começa cedo, antes da corrupção da inteligência.
- II – Se atua com a devida preparação dos espíritos.
- III – Se proceda do geral ao particular.
- IV – E do mais fácil ao mais difícil.
- V – Se não se sobrecarregam em excesso os alunos.
- VI – Se procede paulatinamente em tudo.
- VII – Se não obriga a inteligência a nada do que não lhe convenha pela idade ou pela razão do método.
- VIII – Se tudo se ensina pelo sentido atual.
- IX – Se ensina para o uso presente.
- X – Se ensina sempre por um único método. (1954, p. 193-194)

Diante destes fundamentos, pode-se perceber que muitas dessas considerações constituíram e fortaleceram a pedagogia moderna. Alguns componentes enfatizados nessas considerações são discutidos na instituição escolar até os dias atuais como, por exemplo: simultaneidade e graduação.

5.2 DIDÁTICA MAGNA: ORGANIZAÇÃO, INTENÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Comenius inicia a Didática Magna da seguinte maneira:

Aos leitores: (1) Didática é o mesmo que a arte de ensinar (...). (2) Uns procuraram o modo mais fácil de aprender esta ou aquela língua. Outros ensaiaram processos mais rápidos de assimilar, em menor tempo possível, determinada arte ou ciência. Outros, ainda, voltaram suas vistas para outros aspectos. Quase todos se deixaram guiar por observações externas, hauridas na prática, isto é: basearam-se no "a posteriori". (3) Ousamos prometer uma Grande Didática, isto é: um artifício universal para ensinar tudo a todos. E ensinar, realmente, de maneira *certa*, pela qual há de se obter, fatalmente, resultado. E ensinar *rapidamente*, sem cansaço ou tédio para quem ensina e para quem aprende; muito ao contrário, de forma atraente e agradável para ambos. E ensinar com eficiência. (...) (4) Grandes são, em verdade, as cousas que prometemos, que devem ser prosseguidas com empenho, e prevejo que há de parecer, a alguns, mais sonho que realidade (...). (5) O assunto é, de início, bastante sério e, por isso, deve contar com a cooperação de todos, uma vez que se trata da salvação do gênero humano. (1954, p.33)

O autor apresenta a Didática como arte e considera a complexidade do ato de ensinar e aprender como algo que sofre pequenas modificações no cotidiano. Desse modo, as grandes mudanças no ato de ensinar poderiam, segundo Comenius, ser compreendidas mais como sonhos do que como algo possível de ser realizado.

Comenius apresenta um **Fundamento**, em que é apresentada uma situação que pode ser considerada como tendo uma ordem que é inerente às coisas e uma regra geral. Em seguida apresenta a **imitação** dessa regra geral por meio de exemplos de ações que ocorrem na natureza. E então, mostra o **erro** da escola ao desconsiderar o desenvolvimento natural das coisas. Por fim, apresenta uma **emenda** em que sugere como contornar o erro e oferecer uma educação de qualidade. Essa organização é proposta para mostrar o desenvolvimento humano como correlato do desenvolvimento da natureza, apresentando situações em que ambos se assemelham, sobretudo, no que se refere a uma constante estabilidade que seria natural aos seres vivos. Desse modo, Comenius exemplifica o que quer discutir com situações que ocorrem comumente na natureza e que podem servir de exemplo para qualificar o desenvolvimento do Homem.

Fundamento VIII

A Natureza se auxilia a si mesma por todos os meios ao seu alcance.

Tudo claramente por meio dos sentidos

Por exemplo: Ao ovo não falta calor vital, pois que Deus – Pai da Natureza – provê, dá o calor do sol e o das penas das aves que estão chocando. Mesmo depois de nascer, a avezinha tem, por algum tempo, a necessidade da mãe, que a alimenta e a prepara para as necessidades da vida. Podemos ver as cegonhas como cuidam de seus filhotes, carregando-os e agitando as asas ao redor do ninho. Da mesma maneira, as nutrizes auxiliam as crianças. Ensinam, primeiro, a erguer a cabeça; depois, a sentar; depois, a apoiar os pés; mais tarde, a movê-los para andar; em seguida, a dar passos; depois a ir andando pouco a pouco; por fim, a andar livremente e a ter agilidade para correr. Quando os ensinam a falar, pronunciam antes muitas vezes as palavras e indicam com mímicas o significado das palavras etc.

Erro

Por isso é cruel o Preceptor que, ao encomendar uma tarefa aos discípulos, não manifesta com clareza em que consiste ela, nem ensina como a devem executar, nem muito menos auxilia aos que a tentam fazer, mas os obriga a suar e angustiar-se e, se a fazem mal, ainda os pune. Que é isto senão um sacrifício sangrento da juventude? É o mesmo que se a nutriz obrigasse a andar desevolvemente a uma criança que não soubesse ainda se sustentar em pé e, ao ver que não pudesse, lhe desse pancada. Outra cousa é o que nos ensina a natureza.

Emenda

Depois que:

I – Não se castigue com pancada por causa do ensino (Pois se o aluno não aprende, a culpa é do preceptor que ou não sabe ou não procura fazer dócil o aluno).

II – O que devem aprender os discípulos há de ser-lhes proposto com tal clareza que o tenham diante dos olhos, como os dedos de sua mão.

III – Para aprender tudo com maior facilidade, deve ser utilizado o maior número de sentidos.

Por exemplo – Devem estar sempre juntos o ouvido e a vista, a língua e a mão: não somente recitando o que deve saber para que o recolham os ouvidos, mas desenhando também para que se imprima na imaginação, por meio dos olhos. Tudo o quanto aprenderem que o saibam expressar com a língua e representar com a mão, de maneira que não se deixe nada sem que tenha impressionado suficientemente os ouvidos, olhos, inteligência e memória. E, para este fim, será bom que tudo que se costuma tratar na classe esteja pintado nas paredes da aula, sejam teoremas ou regras, imagens ou símbolos do que se estuda. Se se fizer isso, será incrível o auxílio que se dá a impressão.

Que os alunos costumem escrever em seu diário ou em seu caderno o que ouvem ou lêem nos livros, porque desse modo se auxilia a imaginação e é mais fácil a recordação. (1954, p. 207)

De acordo com os fundamentos apresentados, pode-se inferir que Comenius considera importante que o professor tenha conhecimento do desenvolvimento humano para que consiga oferecer propostas de estudos que estejam em consonância com as capacidades dos alunos. Segundo ele, na natureza tudo ocorre de maneira gradual, tudo precisa de um tempo para amadurecer e percebe que, ao contrário, muitas vezes, o homem deseja ultrapassar etapas e exigir dos sujeitos o que ainda não podem oferecer em função da fase de desenvolvimento em que se encontram. Em relação a essa falta de organização e graduação no ambiente escolar, Narodowski (2001) diz que:

O ideal perseguido por Comenius em todos os seus aspectos, graças à sua utopia metodológica, está impregnado de uma ordem que é tida como inerente às coisas. Comenius critica a inexistência da graduação, tanto na delimitação dos conteúdos que se transmitirão em cada etapa escolar, quanto dos tempos destinados a cada um desses estudos. Outro aspecto da crítica dele à escola de sua época dirige-se contra a dinâmica de trabalho dos professores com os alunos, pois cada um pratica um método diferente ou o que é pior, as vezes não estabelecia nenhum método motivo pelo qual os alunos mal se apercebiam o que tinham que fazer. (p. 39)

Comenius aponta alguns aspectos importantes para se obter a ordem e graduação nas escolas. Um deles é estar atento à maneira com a qual as atividades são propostas para que sejam apresentadas com clareza de modo que todos compreendam o que é preciso realizar. Outro ponto interessante é em relação ao uso dos diferentes sentidos (visão, audição e tato, por exemplo) para intensificar e qualificar o processo de aprendizagem. Essa premissa permite que a concepção de sujeito ultrapasse a idéia de mente e corpo como duas partes independentes, dois pólos. O pensador destaca a necessidade de pensar o sujeito relacionando mente e corpo, ou seja, um sujeito global e complexo, portanto, quanto mais sentidos fossem exercitados, mais qualidade teria a aprendizagem. Práticas atuais continuam apresentando esses pontos como referência das discussões pautadas na melhoria do ensino.

Comenius, em sua *Didática Magna*, oportuniza ao leitor entender o porquê ele sugere mudanças na escola expondo as propostas que servem de sustentação para pôr em prática o projeto de Pansofia minimizando, segundo ele, os obstáculos e as grandes dificuldades do âmbito educacional de sua época. Para o autor, o ensino deveria oportunizar a todos, condições de analisar e compreender os acontecimentos que afetam o mundo. Nesse sentido, afirmava que:

Cabe-nos demonstrar, agora, “Nas escolas se deve ensinar tudo a todos”. Não se deve entender por isso que julguemos necessário que todos tenham conhecimento acabado de todas as ciências e artes. Isto nem é útil em si, nem possível pela brevidade da vida humana. (...) Portanto, todos que viemos a este mundo, não só como espectadores mas também como atores, devemos ser instruídos sobre os fundamentos, razões e fins das coisas principais que existem e se criam. E há que se entender a isto, especialmente para que nada aconteça, durante nossa estada neste mundo, que nos seja desconhecido de tal maneira que não o possamos julgar modestamente e aplicá-lo com prudência, sem erro que nos cause dano.” (1954, p. 119)

Nesta perspectiva, o ideal pansófico evidenciava-se no desejo e possibilidade de ensinar tudo a todos. Esta necessidade se forjava e se sustentava na crença de que Deus colocara a redenção ao alcance da maioria dos seres humanos, mas para tanto era necessário educá-los convenientemente. Dizendo em outras palavras, para o autor, negar oportunidades educacionais era antes ofender a Deus do que aos Homens. A Pansofia, portanto, para Comenius, se constituía como uma forma de organização do saber, um projeto educativo e um ideal de vida. E para conquistar o ideal de ensinar tudo a todos enfatizava a necessidade de haver um único e mesmo método para ensinar as ciências, as artes, e um único e idêntico método para ensinar as línguas de modo que em cada escola fosse seguida a mesma ordem e procedimento em todos os exercícios, assim, com facilidade, ocorreriam as aprendizagens.

A Didática Magna apresenta as características fundamentais da instituição escolar moderna. Entre elas podemos apontar: a construção da infância moderna já como forma da uma pedagogização dessa infância por meio da escolaridade formal; uma aliança entre a família e a escola por meio da qual a criança vai se habituando a deslocar-se do âmbito familiar para a escola; uma forma de organização da transmissão dos saberes, baseada no método de instrução simultânea trabalhando com grupos de alunos e, não menos importante, a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado para o adulto que está implicado no processo de aprendizagem dos alunos e que tem legitimidade para ensinar o saber histórico e cientificamente construído.

5.3 É POSSÍVEL REFORMAR AS ESCOLAS PARA MELHORÁ-LAS

Comenius considerava fundamental a educação formal desde a infância e em função disso, sugeriu a criação de escolas maternas³¹ por toda parte, pois deste modo as crianças teriam oportunidades de adquirir, desde cedo, as noções elementares das ciências que estudariam mais tarde. Afirmava que os pais, por terem seus afazeres, seus trabalhos, e por não terem qualificação adequada, não poderiam suprir a educação oferecida pela escola. Para Comenius, na escola materna deveria ser enfatizado, principalmente, o exercício dos sentidos externos para que as crianças se habituassem a aplicá-los com exatidão aos objetos, distinguindo uns dos outros. Sustentava essa idéia afirmando que:

Primeiro – não podem os pais, no meio de suas ocupações, guardar a mesma ordem que a escola cujo único objeto é a educação.
 Segundo – porque a inteligência e a capacidade se manifestam de modo desigual nas crianças, sendo precoces num e tardios noutros. Alguns, aos 2 anos, já são loquazes e espertos para tudo; outros, aos 5, mal podem se comparar aos primeiros – de maneira que é necessário recomendar prudência aos pais, na formação desta primeira idade. (1954, p. 365)

Para favorecer as aprendizagens e instigar o desejo de aprender nas crianças, Comenius sugeria que elas tivessem contato com livro de imagens, que manejassem o livro de modo que, com o auxílio visual, fossem tendo contato com os objetos de estudo. O livro teria a função de estimular as crianças a procurarem aquilo que desejassem, assim, poderiam ter mais facilidade no conhecimento das letras, já que as imagens deveriam ter escrito o nome das coisas (1954, p. 367).

É importante destacar a ênfase que Comenius faz à necessidade da prática pedagógica relacionar o que deve ser ensinado com o que já foi trabalhado em outros momentos. “Que os estudos sejam dispostos de tal maneira que os posteriores tenham seu fundamento nos que antecederam e estes afirmem e corroborem nos que lhes hão de suceder”. (1954, p. 223). A escola era anunciada como sendo o lugar em que todas as crianças deveriam freqüentar desde a infância para que, antes de ter sua inteligência desvirtuada, tivessem ordenação e direcionamento nas suas aprendizagens. O estudioso afirmava que a infância era a fase em que deveriam ser produzidas

³¹ Comenius afirmava que “Só é sólido e estável o que se assimila na primeira idade”. (1954, p. 107). Considerava de suma importância a escola organizar um currículo dividindo as etapas por idade cronológica. Então sugeria a seguinte configuração: Os níveis de ensino deveriam estar divididos em quatro fases de seis anos cada uma, desse modo a escola maternal (Jardim de infância) ficaria responsável por trabalhar com crianças de zero a seis anos, a escola comum (primária) por crianças de seis até 12 anos; a escola latina ou ginásio (secundária) deveria se responsabilizar por jovens de 12 aos 18 anos e por fim, a academia por jovens de 18 aos 24 anos. O ensino considerado adequado por Comenius deveria ser fácil ao extremo e nada fatigante de modo que seria suficiente quatro horas diárias de exercícios públicos, de modo que apenas um professor seja suficiente para instruir 100 alunos, com 10 vezes menos trabalho do que se gastava com apenas um aluno.

bases de conhecimentos para se atingir a meta da educação, pois caso nessa fase não houvesse uma sistematização dos conhecimentos a serem estudados, os estudos ficariam prejudicados posteriormente. Para o educador, todo homem nascia com aptidão para adquirir conhecimento das coisas e, nesse sentido, era importante investir, desde a mais tenra idade, na educação escolarizada. A infância em Comenius era pensada como uma fase de lacunas que, ao longo da vida, deveriam ser completadas.

Segundo Narodowski (2001), Comenius entendia a infância como

apenas o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta a qual se deve chegar através do ordenamento dos processos, do simples ao complexo, da primeira idade à idade madura. Essa concepção que Comenius elabora sobre a infância tem grandes implicações teóricas. Primeiramente para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; a infância existe porque é necessariamente um ponto de partida. Ela não representa um conflito, não precisa ser amada e cuidada, castigada. A infância deve ser educada em sua totalidade (...). O homem, seja qual for sua condição, é educável. (p 44)

Diante dessas considerações pode-se afirmar que, para Comenius, a educação somente poderia ter sucesso se a base fosse sólida. Por isso, sugeria que a educação escolar começasse aos seis anos, afirmando a necessidade da escola ser interessante e ter espaço para descobertas diárias para que fosse possível manter as crianças nesses espaços.

O autor considerava que havia diferentes tipos de “inteligências” e que as crianças que estavam mais adiantadas poderiam auxiliar e servir de exemplo aos colegas que tinham um raciocínio mais lento. Comenius (1954) considerava que:

A mistura de que falamos não diz respeito só ao lugar, mas especialmente ao mútuo auxílio, quer dizer: o mestre deve recomendar ao mais esperto o cuidado de instruir dois ou mais lentos, ao mais dotado de caráter o cuidado de vigiar e cuidar de outros com má índole. Assim se cuidará de uns e de outros e o professor terá cuidado para que tudo se realize de acordo com os ditames da razão. (p. 148)

Para Comenius a ênfase na possibilidade de ensinar tudo a todos devia-se ao fato de que todos os Homens haviam nascido com o mesmo fim: *serem criaturas racionais, senhores das demais criaturas, imagem expressa de seu Criador* (p.114). Todos deveriam ser instruídos sabiamente nas letras, na religião, na virtude para que pudessem *passar por essa vida* de maneira digna e se preparassem para a vida futura. Comenius referia que o próprio Deus assegurava que diante Dele não havia privilégio de pessoas e que se uns fossem admitidos com exclusão de outros, isso significaria uma injúria contra Deus. Ao falar dessa necessidade da não exclusão dos

sujeitos, afirmava que os que “parecem, por natureza, idiotas ou imbecis” não deveriam ser motivo de obstáculo, pelo contrário, deveriam ser ajudados para que fossem livrados de sua animalidade. Nesse sentido, Comenius (1954) assegura que

(...) uns, na sua infância, tem grande desenvolvimento de corpo e, mais tarde, adoecem e emagrecem; outros, ao contrário: arrastam seu corpezinho infantil enfermiço e depois saram e se desenvolvem. Assim também se dá com a inteligência que, em alguns é precoce, mas logo se esgota e se desvanece; outros, ao contrário, no princípio estão como que entontecidos e, depois, raciocinam bem. Além disso, no viveiro não damos preferência só às árvores que dão frutos mais cedo, mas também àquelas que os dão em meio termo e até tardios, porque, todos louvarão ao seu tempo e não vivei em vão quem se manifestou alguma vez, ainda que tarde. Por que, pois, no Jardim literário, temos que admitir uma só espécie de inteligência precoce ou ágil? Ninguém deve ser excluído, a não ser aqueles a quem Deus negou, em absoluto, os sentido ou o conhecimento.
(p. 116)

Desse modo, não se deveria supor que houvesse tanta negação intelectual que não pudesse ser minimizada pela cultura. Referia-se aos sujeitos que fugiam do padrão idealizado como imbecis e idiotas e dizia que se esses sujeitos não fizessem grandes avanços nas letras, por exemplo, poderiam aprender a dirigir seus costumes de maneira que soubessem obedecer aos magistrados e aos ministros de igreja. No entanto, afirmava, também, que *os mais lentos darão conta de alguns conhecimentos e os mais vivos e inteligentes penetrarão mais nelas e deduzirão observações novas e úteis* (1954, p. 141). Comenius, em uma época que pouco ou nada se falava da educação de sujeitos considerados anormais, assegurava que não era possível afirmar que existiam coisas inacessíveis ao espírito humano, pois caso isso ocorresse eram os degraus que estavam mal dispostos, estreitos, cheios de buracos, ou seja, o método de ensino é que deveria ser posto em questão, pois estava sendo inadequado. *É evidente que qualquer um poderia chegar ao cume por meio de degraus bem colocados, completos, sólidos e seguros* (1954, p.141).

Diante destes princípios que destaquei acerca do pensamento de Comenius, é possível fazer relação das intenções propostas pelo autor com o objetivo de qualificar o ensino com pressupostos que orientam, atualmente, algumas práticas pedagógicas.

5.4 PENSAMENTO COMENIANO: O QUE AINDA PERMANECE?

Na obra de Comenius, o ideal de homogeneização no ensino, típico do pensamento moderno, era considerado fundamental para organizar um método capaz de ensinar a todos que freqüentassem a escola. Também, a homogeneização impediria a desordem, o caos, a diversidade

de qualidades que significava “excesso ou falta de harmonia natural” (1954, p. 147). Por isso, sua intenção era de uma educação que ensinasse a todos as mesmas coisas, ao mesmo tempo, com um só método, já que considerava que a natureza ensinava muito, mas não ensinava tudo. Portanto, à escola cabia o dever de organizar aquilo que deveria ser aprendido. Atualmente há uma crítica ao pensamento moderno relacionado à organização escolar, devido ao processo de produção da homogeneização, no entanto, é importante que se analise o contexto pelo qual essa prática começou a ser produzida, seus múltiplos sentidos e implicações.

Ao retomar alguns pontos importantes dos pressupostos apresentados por Comenius para qualificar o sistema de ensino, é possível destacar questões bastante discutidas atualmente, tais como: currículo organizado por etapas, escola segmentada com uma estruturada de acordo com a idade cronológica das crianças e jovens, avaliação concebida como instrumento de auxílio ao professor no que se refere à reelaboração da prática pedagógica, importância do diálogo no âmbito escolar e, principalmente, a importância da escola ser um lugar agradável de modo que instigue, nos alunos, o desejo de aprender.

Podemos considerar continuidades do pensamento de Comenius na atualidade o ensino simultâneo, que apesar de haver discussões sobre considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, a prática está muito próxima à concepção de uma mesma atividade a todos, à cobrança dos alunos de saberem as mesmas coisas, ou seja, de todos aprenderem ao mesmo tempo, os mesmos conceitos. A prática da homogeneização do ensino é bastante arraigada nas concepções que orientam as práticas pedagógicas. Apesar das discussões tendo em vista os possíveis efeitos negativos dessa prática, ainda não foi possível rompermos com essa percepção de ensino e aprendizagem.

Algo que surge como inovação no âmbito escolar e que foi proposto por Comenius é referente à organização curricular. Assim como o pensador propôs, atualmente existe uma tendência em buscar considerar o currículo como algo que deve se estruturar sem rupturas, sem fragmentações. O que deve ser trabalhado em sala de aula precisa ter relação com os conhecimentos prévios dos alunos e com aquilo que se pretende trabalhar posteriormente.

A organização curricular tendo como referência a idade cronológica, é outro aspecto que pode ser entendido como inovador na época e que, nos dias atuais, também tem efeito de uma proposta de ensino considerada alternativa àquela da organização do grupo de alunos considerando o nível de conhecimento. O currículo sugerido por Comenius deveria respeitar a

fase da vida humana dos sujeitos: infância, puerícia, adolescência e juventude. Tanto na Didática Magna quanto nas propostas mais atuais em termos de organização curricular, a referência para a enturmação³² é a organização dos grupos considerando a idade cronológica e não os conhecimentos apresentados pelos alunos. Essa organização sustentava-se na intenção de que aquilo que fosse aprendido deveria ter uso imediato e os conhecimentos ensinados na escola deveriam ser sempre os mesmos, mudando apenas o aprofundamento conforme a idade. O que deveria ser aprendido no futuro já precisava ter sido ensinado no passado para que as coisas fizessem sentido a quem aprendesse. Desse modo, o ensino deveria partir do amplo ao particular, do mais fácil ao mais difícil, de acordo com as possibilidades específicas de cada fase da vida.

Atualmente, algumas redes de ensino preocupam-se em construir uma política que prioriza o ensino relacionado com as experiências de vida das quais cada um participa. Desse modo, a partir das possíveis conexões entre o vivido e o aprendido, os alunos podem construir conhecimentos mais “sólidos”. Também há uma discussão mais recente de que o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula seja apresentado de maneira mais ampla inicialmente, para após um tempo de estudo, serem discutidas de maneira mais específica.

O currículo organizado por etapas, devendo partir do mais fácil ao mais difícil, assim como a divisão das crianças por idade cronológica são práticas que estruturaram a escola moderna e que permanecem sendo as principais maneiras de organização. Considerando o sistema de ensino por séries, a organização das turmas é formada por nível de conhecimento dos alunos. Em cada série, conhecimentos específicos, num tempo determinado. No caso de algum aluno não conseguir aprender os conteúdos necessários, ele não continua seus estudos em outra série mais avançada. Já com relação à organização curricular considerando a idade cronológica, pode-se afirmar que é um debate considerado inovador. Algumas Redes Municipais de Ensino, tanto no Brasil, como em outros países, assumem essa organização como uma estrutura mais adequada no que tange a um ensino em consonância com as fases de desenvolvimento humano. Em Porto Alegre, por exemplo, essa organização é denominada de Ciclos de Formação.

No que concerne à avaliação, atualmente os debates no âmbito educacional afirmam a necessidade de repensar essa prática deslocando-a de uma prática de culpabilização do aluno por suas possíveis não aprendizagens, direcionando-a para constituir-se como instrumento de trabalho do professor, como parte de toda ação pedagógica. Ou seja, assim como Comenius propunha,

³² Enturmação é o termo utilizado atualmente para denominar o processo de agrupamento dos alunos por turma.

atualmente a avaliação é anunciada como possível instrumento de reelaboração da prática pedagógica, já que demonstra muito mais sobre o cotidiano escolar, o método de ensino, do que os conhecimentos adquiridos ou não pelos alunos. Percebe-se que punir, humilhar, desqualificar as crianças considerando seus desenvolvimentos é uma prática que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Outra discussão que começa a ser intensificada no âmbito educacional brasileiro mais recentemente é em relação à atenção que deve ser dirigida à prática pedagógica pautada pelo diálogo. O diálogo como sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem foi um tema enfatizado por Paulo Freire (1985). Segundo o autor, por meio dessa prática os alunos passariam a ser agentes ativos, participativos de seu processo de aprendizagem. Além disso, o diálogo possibilitaria troca de opiniões, de experiências, de entendimentos sobre o aprendido e esse processo intensificaria as aprendizagens, formaria sujeitos mais autônomos e críticos.

Essa dissertação tem como eixo organizador a discussão sobre os processos de avaliação da aprendizagem e seus possíveis efeitos. Um estudioso que no século XVII debate a avaliação direcionando essa prática para o professor, utilizando-a como ferramenta de questionamento sobre o fazer diário, é merecedor de atenção. Comenius tem um espaço na dissertação, primeiramente, por ter sido um dos precursores da institucionalização da prática avaliativa na escola. Mesmo que a avaliação não tivesse essa denominação, os exames a que Comenius se referia serviam como uma espécie de avaliação do trabalho do professor, da sua prática pedagógica, seu método de ensino. E as informações coletadas por essa prática, de acordo com a concepção do autor, ou representavam um bom desenvolvimento do professor ou necessidade de reelaboração daquilo que estava fazendo em sala de aula. O ponto de fundamental importância, que parece ter se perdido no tempo, é de uma avaliação que não supunha conhecer o que o aluno sabia ou não em primeiro lugar, não pretendia classificar os alunos conforme seus conhecimentos, seus níveis de aprendizagem. Ao contrário, tornava-se importante instrumento de qualificação, sobretudo, do ensino. Onde essa concepção se perdeu? Em que momento a avaliação passa a querer mensurar os saberes dos alunos? Por que, atualmente, percebemos que uma concepção de avaliação como classificatória, punitiva, segregadora, excludente ainda permanece no imaginário dos professores, pais e alunos, mesmo que a intenção não seja esta? Por que é tão difícil considerar e utilizar a avaliação (não apenas da aprendizagem, mas da aprendizagem e do ensino) como essencial à qualificação do fazer pedagógico?

Se tiver cuidado de misturar o útil ao agradável – isso interessará os espíritos, ativando seu desejo e atenção. (Comenius)

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS? AFINAL O QUE SIGNIFICA?

O Brasil, assim como outros países³³, tem experimentado a criação e implementação de propostas de ensino educacional que reorganizam o sistema serial de currículo por meio de práticas alternativas. Essa reconfiguração dos espaços escolares, dos tempos e currículo, vem ocorrendo paulatinamente com experiências muito singulares de alguns municípios constituindo ainda uma minoria em comparação ao sistema seriado.

Desde a década de 1980³⁴ algumas iniciativas de reorganização e qualificação do ensino, sobretudo público, estão sendo construídas tendo como sustentação movimentos que consideram o sistema seriado como uma organização de currículo que impossibilita, muitas vezes, que crianças com dificuldades consigam superá-las com o apoio das intervenções pedagógicas e, sobretudo, consigam avançar em seus estudos. A partir da aprovação da atual LDB 9394/96, a possibilidade de haver outras maneiras de organização curriculares, diferentes de séries, foi enfatizada. No artigo 23 da referida Lei consta que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A LDB 9394/96 possibilita que sejam discutidas e repensadas diferentes formas de organização curricular oportunizando que outras maneiras de estruturar o currículo sejam criadas. O sistema curricular por Ciclos³⁵ foi uma das alternativas encontradas na tentativa de

³³ Espanha, França, Argentina e alguns estados dos EUA.

³⁴ Ao final dos anos 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no artigo 211, que a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei do qual se propunha a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, pela via do Regime de colaboração, mais tarde reformulado pelo EC 14/96, que viabilizou a implantação do FUNDEF. A tendência a maior autonomia dos municípios foi confirmada alguns anos depois pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394, em 1996. Ver sobre esse tema: O Processo de Construção da Educação Municipal Pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In. SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. P.45-84.

³⁵ A organização da escola por Ciclos é relacionada à reforma escolar na França, no início dos anos 1990, que retomava a proposta pioneira de organização em ciclos apresentada por Wallon dentro do Plano Langiven-Wallon (1944) cujo objetivo principal era a reconstrução democrática da França após a Segunda Guerra Mundial. A proposta era organizada em etapas de três ciclos tendo como base o processo de desenvolvimento definido por Piaget e Wallon. Tal proposta valorizava as concepções de Wallon no sentido de considerar as características do desenvolvimento humano, ou seja, a educação, para Wallon, precisava estar adaptada ao homem, por isso propôs

romper com algumas práticas da escola seriada como repetência, tempo para o processo de aprendizagem mais rígido, agrupamento por níveis de conhecimento. Estudos³⁶ e pesquisas estão sendo desenvolvidos tendo como objeto de análise a implantação do sistema de organização por Ciclos sendo que muitos desses trabalhos discutem e analisam as práticas no interior da escola e os possíveis efeitos de uma reconstrução e redimensionamento do currículo.

Mainardes (2007) analisa a origem e o desenvolvimento da organização curricular por Ciclos e afirma que o termo “escola em ciclos” como representação de uma política de não-retenção, surgiu no Brasil com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização³⁷ (CBA) no ano de 1984 no estado de São Paulo. Segundo o autor, desde a década de 1980 o tema da escola organizada em Ciclos vem sendo debatido e pesquisado.

Os Ciclos de Aprendizagem, assim como os Ciclos de Formação³⁸, ao serem implantados, objetivavam ampliar o tempo de aprendizagem, diminuir as taxas de evasão e reprovação e, sobretudo, repensar modos de flexibilizar espaços e tempos escolares. As diretrizes que orientam a organização dos Ciclos de Formação sugerem que as práticas pedagógicas sejam pautadas nas necessidades dos alunos articulando os conhecimentos prévios de cada um com os assuntos estudados. Além disso, a intenção de uma organização curricular dessa natureza é oportunizar que os alunos tenham diferentes espaços de aprendizagem e possam construí-la num tempo mais amplo. Outra característica dos Ciclos é o ingresso das crianças na escola aos seis anos ampliando o período do Ensino Fundamental para nove anos.

Tanto a implementação dos Ciclos de Aprendizagem quanto dos Ciclos de Formação foi realizada em meio a resistências diante da proposta, já que os professores se depararam com

classes de aceleração ou progressão para alunos cuja idade estava acima do grupo em função de atrasos ou reprovações.

³⁶ Para compreender mais a organização por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Porto Alegre, vide: Fetzner (2007), Baptista, Christofari e Andrade (2007), Sousa (2007), Moll (2004), Baptista e Dorneles (2004) Souza e Faria (2003), Xavier (2003), Tezzari (2002), Pistóia (2001), Azevedo (2000).

³⁷ O Ciclo Básico de Alfabetização possuía características como a eliminação da reprovação na passagem do 1º para o 2º ano do ensino fundamental com o objetivo de oferecer aos alunos mais tempo para a aprendizagem e, também, reduzir as taxas de reprovação e evasão.

³⁸ Nos Ciclos de Aprendizagem, a organização dos grupos dos alunos e a promoção são baseadas na idade cronológica. Os Ciclos podem ser de dois ou três anos de duração e os alunos que são considerados como não tendo atingido os objetivos do ciclo podem ser reprovados. De acordo com Mainardes (2007), essa proposta é considerada menos radical considerando as rupturas propostas atinentes ao currículo, avaliação, metodologia. No entanto, a estrutura organizativa dos Ciclos de Aprendizagem pode ser diferenciada conforme o local de implantação. Já os Ciclos de Formação tem o objetivo de organizar o currículo de acordo com o desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência). Essa proposta é considerada mais radical, porque propõe mudanças no sistema de ensino e na organização escolar consideradas mais profundas e aponta a prática de não-retenção dos alunos ao longo do Ensino Fundamental, salvo situações de extrema necessidade.

diretrizes que sugeriam modificações significativas em relação à prática pedagógica, às concepções sobre o que é escola, o que é ensino, aprendizagem e, principalmente, ao modo como avaliar os alunos. Além disso, as diretrizes orientadoras de ambas propostas, indicavam a importância de fazer um trabalho capaz de oportunizar que todos alunos fossem beneficiados pelos saberes construídos historicamente e cientificamente. Algumas práticas aos poucos foram se modificando, como por exemplo, a indicação da não reprovação dos alunos flexibilizando os tempos de aprendizagem e os espaços escolares em que ocorrem essas aprendizagens. Apesar de já ter transcorrido mais de uma década desde a implantação dos Ciclos de Formação no município de Porto Alegre, as práticas alternativas de ensino e aprendizagem, na maioria dos casos, não foram acompanhadas por mudanças nas concepções atinentes ao fazer pedagógico. Percebe-se que muitas concepções pautadas no ensino tradicional permaneceram e podem se configurar como barreiras na tentativa de transformar e reconstruir a escola. As certezas incontestáveis, que se instalam no pensamento coletivo sobre a escola, podem mascarar ações daqueles que constituem a escola de modo que, mesmo excludentes e classificatórias, sejam consideradas inovadoras. Mendez (2002) quando se refere às modificações superficiais ou somente mudanças de termos, afirma que:

Quando somente se mudam as palavras, inventam-se novas expressões, utilizam-se novas metáforas e deixam-se as estruturas como estavam, ou não se entra na análise das causas que produzem as disfunções que provocam a necessidade da mudança. Nesse sentido, criam-se efeitos de verdade e justificam-se urgências políticas, inventam-se realidades virtuais que não têm mais suporte que a palavra imaginada, fabricam-se muros que servem apenas de purificação para tanta retórica, sabendo que as ações que deveriam gerar a mesma palavra vão por outros caminhos, seguem outras instâncias, derivam por percursos trilhados nos quais o trigo e a palha confundem-se, os fracassados amontoam-se, e as ilusões são queimadas. (p. 50-1).

O grande desafio na construção de uma escola organizada por uma lógica alternativa à do sistema seriado, é o de lutar contra transformações superficiais, transformações apenas na terminologia utilizada sem que essas mudanças se configurem numa efetiva compreensão concernente ao significado, à intenção de construir outras maneiras de organizar o currículo.

Para analisar e discutir brevemente a implantação dos Ciclos de Formação, as diretrizes que orientam essa estrutura, consideremos a experiência do município de Porto Alegre. Na rede em questão, desde o final da década de 1980, tem havido discussões e mudanças em relação à estrutura e organização escolar, no sentido de buscar alternativas que melhor correspondam à necessidade de ampliar a escolarização de sujeitos que estavam à margem do ensino escolar em função de um perfil de aluno considerado fora dos padrões estabelecidos. As propostas de

modificação do currículo, das concepções, das práticas, das relações, foram sendo intensificadas diante da necessidade de proporcionar a todos os alunos avanços em suas aprendizagens evitando, sempre que possível, que as crianças que tivessem algum tipo de dificuldade, repetissem o ano. A intenção era de que, com os Ciclos de Formação, o tempo de aprendizagem fosse envolvido por apoios diversos e espaços diferenciados com o intuito de minimizar as possíveis dificuldades que se traduziam em obstáculos ao ensino em sala de aula comum.

A implantação dos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Porto Alegre configurou-se como uma proposta radical quanto às indicações de (re)estruturação organizativa. A intenção era oportunizar a ampliação, qualificação e permanência de todos os alunos na escola. A proposta apresentou-se como possibilidade de incluir na escola comum, de ensino regular, crianças e jovens que tendencialmente não compartilhariam desse ambiente tendo alternativas de tempos e espaços e apoios de diferentes naturezas para construir suas aprendizagens.

O processo de implantação dos Ciclos de Formação no município de Porto Alegre ocorreu de modo gradual. Houve dificuldades na implantação dos Ciclos de Formação por ser uma proposta diferente da escola seriada, com uma lógica de rompimento com as concepções já construídas e arraigadas sobre o objetivo da escola. Aos poucos professores, funcionários, pais e alunos precisaram ir se adequando às novas diretrizes. A resistência das comunidades em que as escolas municipais participavam pode apontar que havia um certo receio de que as mudanças não conseguissem minimizar as situações de dificuldade de alunos e professores com o processo de ensino e aprendizagem. Em meio às críticas, receios, concordâncias, no ano de 2000 todas as escolas já estavam funcionando pela lógica dos Ciclos de Formação. Baptista (2004), ao analisar esse modo de organização curricular, afirma que:

Em Porto Alegre, a proposta de ciclos, ao valorizar o critério de inserção da criança em grupos com idade cronológica semelhante, altera a dinâmica da repetência, rompendo com a facilidade com a qual essa estratégia tem sido empregada usualmente na educação. A renúncia da repetição do mesmo percurso escolar, por parte do aluno, passa a ser acompanhada pela oferta de espaços complementares para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, ou ainda de apoio a alunos que apresentam dificuldades na escolarização associadas às questões de ordem afetivo-relacional. (p. 201-2)

A proposta da organização por Ciclos é construir práticas e concepções que considerem a escola como um todo responsável pelos movimentos que ocorrem em seu interior. A intenção é conseguir perceber as dificuldades como sendo da escola e buscar alternativas de práticas pedagógicas produtoras de avanços e aprendizagens.

De acordo com Mainardes (2007) o termo “ciclos”, na educação brasileira, já estava presente na década de 1930, na Reforma Francisco Campos, e, também, na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino – 19942/1946). Esse termo era utilizado para designar o modo de agrupamento dos anos de estudo, já que nesse momento o conceito de ciclos ainda não estava relacionado à política de não-retenção. Essa relação do termo com a política de não-reprovação ocorreu a partir de 1984 com o Ciclo Básico de Alfabetização, como referido anteriormente. Conforme o autor, a prática da eliminação da reprovação nas séries iniciais é anterior a essa discussão dos Ciclos. O debate referente à criação de políticas de não-retenção iniciou-se no final da década de 1910 tendo experiências implantadas no final da década de 1950.

Knoublach (2004) afirma que Sampaio Dória³⁹ foi um dos pioneiros em sugerir a não-retenção ou não-reprovação. A questão do alto índice de repetência incomodava-o muito, segundo a autora, pois, no início do século XX a alfabetização era vista como processo essencial à modernização do país e a nacionalização dos imigrantes estrangeiros. Dória, então, fez uma carta endereçada ao diretor, na época, da instrução pública Oscar Thompson, propondo a não-reprovação dos alunos da primeira para a segunda série, pois os altos índices de repetência estavam impedindo a matrícula de novos alunos. De acordo com Knoublach (2004):

Em 1920, Sampaio Dória foi convidado para ocupar o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo e fez de sua proposta a própria reforma que ficou conhecida como a Reforma Sampaio Dória, ou Lei nº 1750, de 1920. Antes, porém, da formulação da lei, ele fez um recenseamento escolar a fim de saber o número correto de analfabetos em idade escolar, bem como os locais onde se faziam mais presentes. (p. 28)

Diante de um número, maior do que imaginado, de crianças analfabetas em idade escolar, Sampaio Dória propôs, também, a frequência obrigatória de crianças de 7 a 12 anos, gratuidade do ensino, autonomia didática. Para Knoublach, Dória preocupava-se com a repetência por entender que essa prática afetaria a modernização do país, já que assim, impossibilitava-se a alfabetização de um maior número de pessoas.

³⁹ Antonio de Sampaio Dória foi responsável pela reforma do ensino público paulista. Em 1920, foi nomeado diretor geral da instrução pública paulista, cargo que ocupou até 1926, quando, por meio de concurso, tornou-se catedrático de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo. Exonerado por Vargas em 1938, partiu para o exílio. Faleceu em 1964. Há poucas produções relacionadas aos seus estudos e feitos, uma primeira sistematização de seu pensamento é o livro Educação, disponível na Faculdade de Educação da USP. Afirmava que o professor deveria utilizar palavras e conceitos que o aluno já conhecesse para desenvolver novas idéias, já que para Sampaio Dória não bastava simplesmente falar; o professor deveria encontrar, dentro do que o aluno já sabia, as palavras necessárias para a formulação das informações.

Tanto na análise de Mainardes (2007) quanto de Knoblauch (2004), a preocupação com o ensino seriado, como prática e possibilidade de maior exclusão por meio das repetências e evasões, iniciou-se, no Brasil, a partir do início do século XX.

Mainardes (2007) afirma que o processo de formação e desenvolvimento do discurso da organização curricular por meio dos Ciclos, no Brasil, pode ser considerado como tendo três momentos: o primeiro referente aos antecedentes da emergência da organização da escola entre os anos de 1918 e 1984. Gerou-se um discurso político baseado nas primeiras críticas à reprovação, nas discussões sobre a promoção automática (década de 1950 e 1960) e nas experiências pioneiras das políticas de não-reprovação. O segundo momento é concernente à emergência das políticas de organização da escola nos anos 1980 e, por fim, o terceiro que diz respeito ao processo de recontextualização do discurso da política nos anos de 1990.

Conforme a análise do autor, no Brasil até 1890 a maioria das escolas tinha um sistema de organização não seriado. As escolas tinham uma única classe constituída por alunos de diferentes idades e a divisão poderia ser feita no interior da sala de aula, agrupando os alunos considerando seus níveis de aprendizagem. Há indícios que mostram que foi a partir do início da década de 1890, inicialmente em São Paulo, que o sistema seriado com a promoção dos alunos de uma série a outra considerando o nível de desempenho, se consolidou no Brasil. Segundo Mainardes (2007, p. 57) “*Ao adotar o sistema seriado, o Brasil seguia as tendências de países mais avançados e implantava um modelo que estava sendo disseminado ao redor do mundo*”. O sistema seriado foi considerado como uma estratégia para organizar o ensino de maneira mais homogênea, uniforme, padronizada. No entanto, essa organização produziu problemas como as taxas de evasão e reprovação desde o início de sua implantação, sendo agravados ao longo do tempo. As evasões e reprovações fizeram com que as autoridades comesçassem a preconizar, nas décadas de 1910 e 1920 a possibilidade de promoção de todos os alunos. Mainardes (2007) afirma que em 1918, Sampaio Dória aconselhou que todos os alunos fossem promovidos do primeiro para o segundo período, só podendo repetir caso não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados.

A partir de 1944, os estudos, pesquisas e publicações tornaram-se mais visíveis em função da criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), principal veículo de discussão e disseminação da idéia da promoção automática, na época. Anísio Teixeira e o então Presidente

da República, Juscelino Kubitschek⁴⁰ defendiam a promoção automática e tinham no sistema de promoção por idade utilizado na Inglaterra um reforço aos seus argumentos. Juntamente com essa discussão, muitos envolvidos com a educação, apesar de serem favoráveis a essa política, apontavam a necessidade de, juntamente à promoção automática, atentar para alguns cuidados que deveriam ser tomados como a formação e preparação dos professores, assim como, melhorias na infra-estrutura escolar.

Mainardes (2007) considera que:

(...) o debate em torno da promoção automática foi intenso nos campos oficial e pedagógico no período em que o Brasil vivia ampla democracia [1960]. Ao contrário, durante a década de 1970 e começo da de 1980, não há indícios de que a questão tenha sido discutida. (p. 61)

Embora a promoção automática⁴¹ tenha sido bastante discutida na década de 1950 esse conceito não se encontrou nas experiências pioneiras já que outras designações foram utilizadas tais como: avanços progressivos, organização em níveis, promoção por rendimento. Desde a emergência das discussões sobre promoção automática, há estudos⁴² que indicam que muitos professores rejeitaram e têm rejeitado essa proposta e atribuído a ela um significado negativo, já que relacionam a essa prática uma queda da qualidade de ensino, perda do controle do professor dos comportamentos e aprendizagens de seus alunos. Professores preocuparam-se e continuam preocupando-se por considerarem que os alunos devem ser promovidos mesmo sem ter conhecimento dos conteúdos básicos.

Mainardes (2007) considera as várias experiências de não-retenção que foram desenvolvidas no Brasil entre os anos de 1958 a 1984 e apresenta uma tabela⁴³ com o período, o programa e a localização em que ocorreram.

⁴⁰ De acordo com Mainardes (2007, p.58), Juscelino Kubitschek teve um artigo publicado em 1957 em que destacava o sucesso da promoção automática em outros países e estabelecia a relação entre promoção automática e progresso.

⁴¹ Promoção automática é o termo utilizado em algumas redes que são organizadas por Ciclos para designar a prática da não-reprovação dos alunos. No entanto, esse termo pode ser compreendido como uma promoção dos alunos sem critérios muito bem definidos. Atualmente, na Rede Municipal de Porto Alegre utiliza-se a terminologia de Progressão Continuada, por acreditar que essa denominação está mais de acordo com uma prática de avaliação que considera que os alunos tendo seus estudos continuados, sem interrupções e com serviços de apoio disponíveis quando há necessidade, têm sua auto-estima de certa forma preservada, constroem laços afetivos que podem ser fundamentais para o processo de aprendizagem e dispõem de um tempo de desenvolvimento adequado as suas necessidades.

⁴² Xavier (2003), Mainardes (2007), Knoublach (2004), Krug (2002), Fetzner (2007).

⁴³ Tabela apresentada no livro Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem, Jefferson Mainardes (2007), página 63.

Período	Programa	Localização
1958-1960	Reforma da Educação Primária	Estado do Rio Grande do Sul
1959-1962	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
1963 – final dos anos 1960	Organização do ensino primário em fases e etapas	Distrito Federal
1968 - ? 1969-1971 1970-1984 1970-1984	Organização em níveis Organização em níveis Sistema de avanços progressivos Bloco Único	Estado de Pernambuco Estado de São Paulo – Rede Estadual Estado de Santa Catarina – Rede Estadual Estado do Rio de Janeiro

Conforme os dados apresentados na tabela, com exceção da experiência de Santa Catarina, os demais estados tiveram um curto período com relação à manutenção da reestruturação curricular.

Há referências de que a primeira experiência da política de não-reprovação foi a reforma da educação primária implementada no Rio Grande do Sul, em 1958. As classes regulares eram organizadas de modo a respeitar a idade cronológica dos alunos e seu grau de maturidade, ou seja, obedecia a um critério misto. Os alunos com mais de oito anos ao ingressarem na escola, eram inseridos em classes de recuperação, que, também, obedeciam ao critério de organização por idade cronológica. Com essa organização não se reprovava os alunos já que essa prática foi substituída por um sistema que agrupava de acordo com a idade cronológica e o rendimento escolar. Portanto, ao invés das crianças serem reprovadas, elas eram promovidas e enviadas às classes de recuperação. Mainardes (2007) afirma que há fatos que evidenciam que essa experiência ainda estava sendo desenvolvida até 1960.

As análises realizadas atinentes a esses programas referendam que, de um modo geral, foram programas considerados implantados de maneira autoritária, as formações continuadas oferecidas aos professores foram consideradas insuficientes e descontínuas. Os professores encontravam bastante dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade das turmas e em construir uma prática que favorecesse a todas as aprendizagens necessárias à continuidade na escola. Por outro lado, Mainardes aponta essas experiências como importantes para dar subsídios na implementação de políticas de não-reprovação que foram uma das principais inovações na educação brasileira nos anos 1980. A não-reprovação, atualmente, está intimamente relacionada

com a intenção da continuidade da aprendizagem e da oportunidade de oferecer aos alunos mais tempo para construir os conhecimentos e relacioná-los à vida cotidiana. As alternativas de reorganização curricular referentes à busca por uma escola menos excludente que aquela estruturada por séries são debatidas e, em alguns casos, praticadas desde o início do século XX. Esse processo de tentativa de rompimento com a lógica da escola seriada já vem ocorrendo há bastante tempo, os avanços são lentos e difíceis, envolve questões econômicas, estruturais, sociais e, sobretudo, culturais que, aos poucos vão sendo questionadas e, por vezes, transformadas.

Considero que o grande desafio da organização por Ciclos é conseguir modificar a lógica da seriação que historicamente elimina do processo de ensino e aprendizagem muitas crianças cujas aprendizagens, capacidades, são consideradas insuficientes. O sistema seriado, geralmente, exige a escola da responsabilidade em relação às aprendizagens dos alunos. Os Ciclos têm uma lógica direcionada à construção de programas de estudos integrados de modo que, o currículo, a avaliação, a intervenção pedagógica e a formação permanente sejam elementos de composição do fazer pedagógico diário. Nesse sentido, pode-se inferir que essas ações estariam em consonância com a educação na perspectiva inclusiva.

Mesmo diante de uma proposta de Ciclos, de ruptura com um ensino mais tradicional e rígido, algumas práticas pedagógicas típicas da organização seriada se manifestam no cotidiano escolar tais como: trabalhar com conteúdos sem relacioná-los entre si ou com a vida dos alunos, considerar o tempo do ano letivo como determinante, avaliar os alunos tendo como referência os erros, as não aprendizagens, práticas utilizando quadros e folhas como principais instrumentos de trabalho. De outro modo, as diferenciações entre escola ciclada ou seriada, de acordo com professores e supervisão da escola em que ocorreu a pesquisa, acabam sendo reduzidas à não-retenção⁴⁴ dos alunos e, conseqüentemente, à não aprendizagem ou uma aprendizagem menos qualificada que a presente nas escolas seriadas. Essa compreensão desconsidera que a prática da não retenção é apenas um componente de inúmeras modificações propostas e não oportuniza discutir por que na escola há alunos que supostamente não aprendem, por quais motivos não aprendem, o que se pode fazer para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos.

⁴⁴ Por considerar o termo não reprovação inadequado, a prefeitura de Porto Alegre adotou durante muito tempo a terminologia de não retenção. Atualmente o termo utilizado para denominar a “reprovação” dos alunos é manutenção e o avanço ao ano-ciclo ou ciclo seguinte é avanço.

A organização curricular por Ciclos de Formação demanda estudos e reflexões constantes com o objetivo de auxiliar na compreensão e análise dos possíveis desdobramentos e efeitos para a educação em geral, sobretudo no sentido de oportunizar a criação de novas concepções sobre ensinar e aprender que acreditem e trabalhem a favor do processo de escolarização no ensino comum como prioritário a todos.

A complexidade que compõe a escola e conseqüentemente que acompanha todas as discussões sobre como se configura esse espaço nos conduz ao caminho da incerteza e nos apresenta outras possibilidades de olhar, trabalhar, compreender e construir constantemente novos horizontes. Lidar com o incerto e o provisório potencializa a nossa capacidade de nos constituirmos de um outro modo produzindo saberes que se alimentam das transformações constantes pelas quais sofremos. A educação tem como desafio construir outras formas de ver o que já vimos, novas formas de compreender o que já consideramos compreendido e dominado, principalmente, compreender que o outro é sempre diferente do que pensamos que ele é. A educação deve ter como objetivo maior a transformação dos sujeitos, não o encarceramento em modos de ser e estar. Nesse sentido, buscar alternativas de estruturação curricular, colocar em xeque as práticas pedagógicas que não favorecem o processo de ensino e aprendizagem é um modo de tentar construir uma escola em consonância com a perspectiva da inclusão escolar valorizando a heterogeneidade como elemento fundamental e indispensável para o crescimento de todos que compõem o ambiente escolar.

7. POSSIBILIDADES E LIMITES DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Para contextualizar esta pesquisa, apresento nesta seção alguns aspectos que caracterizam a organização das escolas municipais de Porto Alegre. As discussões concernentes à implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre tiveram como marco a Constituinte Escolar da Secretaria Municipal de Educação (realizada em 1994 e 1995), a qual foi organizada como um espaço que buscava garantir e ampliar a participação popular. Nesse espaço foi oportunizado aos pais, alunos e funcionários das escolas da Rede se manifestarem acerca de suas expectativas em relação à escola na perspectiva de uma gestão participativa respondendo às questões: “Que escola temos? Que escola queremos?”. A Constituinte pôs em pauta diferentes assuntos que davam sustentação ao combate à reprovação e evasão dos alunos. Além do mais, esse processo de discussão pretendeu pensar alternativas para a aproximação entre a escola e a comunidade. As discussões foram realizadas em grupos temáticos (currículo, avaliação, conhecimento, gestão, princípios de convivência) durante 18 meses.

O projeto Escola Cidadã⁴⁵ foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre no período da “Gestão Popular” liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A proposta da Escola Cidadã era embasada nos princípios de democratização do ensino, das relações institucionais e, sobretudo, na democratização da participação popular com relação às questões referentes às estruturas organizacionais da escola. Em relação a esse projeto, Xavier (2003) diz que:

O Partido dos Trabalhadores, o PT, assumiu a Prefeitura Municipal de Porto Alegre em 1989, com uma proposta de gestão popular e de implementação de uma administração diferenciada da que vinha sendo proposta anteriormente pelos prefeitos e partidos políticos. A nova proposta tinha como ponto de partida a defesa da participação da

⁴⁵ Moacir Gadotti, em seu texto intitulado **Escola Cidadã: educação para e pela cidadania**, discute o conceito de Escola Cidadã sinalizando que essa concepção foi construída num contexto de renovação e de práticas concretas para e pela cidadania tendo no pensamento de Freire um dos principais inspiradores. Segundo o autor, a Escola Cidadã faz parte de um projeto amplo da sociedade que busca uma educação para e pela cidadania que nasceu no final da década de 1980 na educação municipal. Gadotti diz que: *Em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão de 1993-1996, dando continuidade à política educacional da gestão anterior, a Escola Cidadã constituiu-se como eixo orientador de toda política educacional, baseada no planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia de qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica.* (p.7). Texto disponível: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Escola_Cid_Mov_projeto_2000.pdf.

população nas decisões sobre o rumo que deveria tomar a cidade para que ela viesse a pertencer de fato a todos os cidadãos. (p. 104)

Com o princípio da educação na perspectiva da inclusão e da construção coletiva da escola para todos, a RME de Porto Alegre colocou em evidência uma proposta que anunciava o objetivo de romper com os mecanismos de exclusão escolar, e, para isso, lançou a discussão sobre quais alternativas a escola poderia criar para que a educação fosse construída em direção à inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino. Espaços como as Salas de Integração e Recursos, os Laboratórios de Aprendizagem e as Turmas de Progressão foram pensados como um apoio para professores e alunos que estavam encontrando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi necessário organizar uma grade curricular pensando em como contemplar a heterogeneidade presente em sala de aula e como oferecer a todos os alunos um ensino que, diante das especificidades, fosse de qualidade, acessível e constante.

No que se refere à avaliação, também houve mudanças significativas com proposição da “avaliação emancipatória”. Esta proposta tem sido considerada como possibilidade de fazer com que a prática da avaliação seja um instrumento de intervenção pedagógica da qual os professores podem usufruir visando o conhecimento das potencialidades de seus alunos. A prática da avaliação emancipatória tem a intenção de romper com uma avaliação classificatória, segregacionista onde o aluno é comparado com um padrão considerado ideal de aprendizado, de comportamento, enfim, com um padrão ideal de ser aluno. Além disso, a avaliação começa a ser discutida como ação intrínseca do ato de conhecer a si mesmo e ao outro, como possibilidade de perceber o conjunto da escola.

O princípio da participação coletiva entre a comunidade, a escola, os pais e os alunos é um instrumento sinalizador de que a escola passava a ser pensada como um espaço de encontro com o outro e, por isso, um lugar de articulação entre o contexto sociocultural e a construção do conhecimento. Tendo como meta uma prática educacional voltada à participação democrática, escola promoveu modificações atinentes à construção e compreensão do tempo e do espaço escolar. Com relação à reestruturação dos tempos na e da escola, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, buscando romper com a organização da escola seriada, começou a se organizar por Ciclos de Formação, onde cada etapa poderia ser pensada em relação com os ciclos da vida. Essa reestruturação reorganiza a prática e a reflexão sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. As ações desenvolvidas nos espaços das escolas municipais podem ser compreendidas como

indícios de uma busca no sentido de acolher e de possibilitar a permanência de todos os alunos na escola e, sobretudo, daqueles que não conseguiram obter sucesso dentro da estrutura de uma escola tradicional.

7.1 OS CICLOS DE FORMAÇÃO

De acordo documentos e produções que analisam e orientam a organização curricular por Ciclos de Formação, esta proposta tem como objetivo respeitar, dentro do possível, os ciclos da vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência. Assim, as turmas de cada ciclo são organizadas conforme a faixa etária e distribuídos em ciclos⁴⁶ de três anos cada. Estruturando, portanto, o ensino fundamental em 9 anos.

A tabela a seguir, criada por Virgínia Bedin⁴⁷, apresenta um panorama geral de como são organizados os ciclos e qual a base curricular que sustenta cada etapa.

CICLOS	ANO-CICLO	TURMAS DE	BASE CURRICULAR
I Ciclo Infância (6-8 anos)	1º A10	Progressão AP Transição AT	Globalizada, amplia e organiza as experiências dos alunos em direção à apropriação dos conhecimentos social e historicamente construídos.
	2º A20		
	3º A 30		
II Ciclo Pré-adolescência (9-11 anos)	1º B10	Progressão BP Transição BT	Constituída por áreas de conhecimento, tais como expressão, ciências físicas e naturais, sócio-histórica e educação matemática possibilitando aos alunos que se percebam como sujeitos históricos.
	2º B20		
	3º B30		
III Ciclo Adolescência (12-14 anos)	1º C10	Progressão CP Transição CT	Constituída por áreas de conhecimentos organizadas por relações pluri e interdisciplinar, aprofunda e sistematiza os conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores.
	2º C20		
	3º C30		

A experiência da escola ciclada teve início no ano de 1995, embasada nos pensamentos de autores como: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire.

⁴⁶ AI, AII, AIII (dos 6 aos 8 anos); BI, BII, BIII (dos 9 aos 11 anos); CI, CII e CIII (dos 12 aos 14 anos).

⁴⁷ Quadro retirado da proposta de Dissertação de mestrado de Virgínia Bedin intitulada *Diversidade e Intersubjetividade nos Laboratórios de Aprendizagem da Rede Municipal de Porto Alegre – RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. P. 21.

Essa formação do currículo por ano-ciclo, reorganiza os espaços e tempos, visando à acessibilidade a todas as crianças em idade escolar, a permanência e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O primeiro ciclo corresponde à infância, os alunos têm um professor referência⁴⁸ e um professor itinerante⁴⁹ (a cada três turmas) que auxilia na prática cotidiana, sobretudo, auxiliando alunos que apresentam alguma dificuldade, em algum momento. As crianças que freqüentam este ciclo têm aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Sócio-históricas e Matemática. Os professores especializados ficam responsáveis pelas aulas de Educação Física e Artes.

Já no segundo ciclo, as crianças têm acesso aos estudos referentes à matemática, ciências, história, noções de economia, geografia, assim como, línguas e cultura estrangeira. Os estudos têm como principal objetivo auxiliar o aluno na interpretação do mundo que o cerca e oportunizar a compreensão da importância de seu papel social. Esse ciclo também conta com o apoio do professor itinerante, porém a cada quatro turmas. Há dois professores referência para cada duas turmas. Um professor fica responsável pela área do pensamento lógico-matemático e ciências físicas, químicas e biológicas, enquanto o outro professor trabalha com a área de língua portuguesa/literatura e ciências sócio-históricas. Como este ciclo é formado por alunos, na maioria dos casos, em fase de transição da infância para a adolescência entende-se que um número menor de professores atuando junto a eles fortalece as relações de confiança, assim como o vínculo afetivo entre professores e alunos. No terceiro ciclo os estudos são aprofundados, com ênfase nas dimensões históricas. A informática deixa de ser uma ferramenta de apoio e se transforma em um conteúdo sistemático. Neste ciclo o corpo docente é formado por um professor itinerante a cada cinco turmas, e um professor para cada disciplina. Os estudos são organizados pelas disciplinas de Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês), Arte-Educação, Matemática, Educação Física, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Filosofia.

A estrutura dos ciclos foi sendo implantada gradativamente em um movimento que encontrou resistência por parte das escolas e professores. A primeira escola municipal a ser organizada por Ciclos de Formação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Cristo. Com base em negociações com os gestores e no debate efetivado no coletivo da escola, as escolas

⁴⁸ Também chamado de professor da turma, é ele quem participa das ações pedagógicas cotidianamente, convivendo com os alunos.

⁴⁹ O professor itinerante é também chamado, por algumas escolas, de volante. O professor itinerante atua como um professor que auxilia o professor referência.

municipais que não eram cicladas foram se adaptando, por meio da formação de professores e discussões com a comunidade. Toda escola que foi construída a partir de 1995 já se configurava de maneira organizada por ciclos.

Baptista & Dorneles (2004) discutem a educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre traçando um histórico entre o período de 1989 e 2004 e afirmam que:

Um novo momento na história da educação nessa rede foi iniciado em 1995, com o debate amplo sobre mudanças estruturais a serem implementadas na rede e o início das experiências associadas à política de ciclos de formação. Tais mudanças envolviam a criação de novos dispositivos que pudessem dar suporte ao trabalho em classes de ensino comum que passavam a integrar um contingente bastante diversificado de alunos em função da perspectiva de enturmação com base na idade cronológica dos alunos e com a introdução da tendência à aprovação automática. (p. 125)

A proposta de uma escola organizada por Ciclos de Formação deve ser pensada na sua complexidade e, evidentemente, não garante que os problemas que a educação enfrenta historicamente serão resolvidos num “pisar de olhos”. A proposta dessa rede municipal, considerando – se as diferentes vozes que a referenciam - gestores, estudiosos, professores – visa o reconhecimento da diversidade e à necessidade de construir espaços onde a diversidade humana não seja escondida, patologizada, homogeneizada, mas sim, valorizada.

7.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Conforme o que é apresentado nos Cadernos Pedagógicos nº 9 (SMED, 1999), o conceito de currículo é entendido a partir da seguinte perspectiva:

O currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas, que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Nessa perspectiva currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referida sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (p.6)

Tendo essa concepção de currículo, a organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre passou a considerar a participação da comunidade escolar e sua cultura. A meta era atentar para que aspectos que diziam respeito à comunidade em que a escola estava localizada fossem contemplados nos diferentes estudos, podendo oportunizar aos alunos

relacionar suas experiências com as discussões em sala de aula. Nos Ciclos de Formação, busca-se considerar as etapas de desenvolvimento das crianças e jovens e isso é, segundo a SMED, empreendido através de quatro fontes: filosófica, epistemológica, sociopsicopedagógica e a socioantropológica. A forma de conceber o currículo como processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, visa ao acesso de todos os alunos aos saberes ensinados na escola e, sobretudo, à permanência de todos até o término dos seus estudos equivalentes ao ensino fundamental. A organização curricular, nesse sentido, torna-se peça fundamental na estruturação da escola, pois reflete e é refletida pela própria prática pedagógica. Por meio da ação pedagógica é possível oportunizar aos sujeitos que estão inseridos em um determinado ambiente, compreender e (re)construir a experiência cultural e social acumulada. Foi pensando na interferência que o currículo tem sob a (re)produção dos conhecimentos é que a SMED de Porto Alegre colocou em pauta a discussão sobre possibilidades de reformulação no sentido de poder atender, da melhor maneira possível, as demandas da comunidade em que as escolas estão localizadas.

7.3 CONFIGURAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE EM 2006

De acordo com informações prestadas no *site*⁵⁰ da SMED de Porto Alegre, o número total de escolas da Rede, em 2006, era 92. O número de escolas que oferecem o Ensino Fundamental é de 45, de Educação Infantil 33, quatro das escolas são de Educação Especial, uma de Educação Básica, uma de Ensino Médio e Profissional, uma escola de Educação de Jovens e Adultos e sete são Jardins de Praça. Atualmente, 18 escolas têm Salas de Integração e Recursos, 36 a Educação de Jovens e Adultos e 134 creches conveniadas.

O total de alunos matriculados⁵¹ na RME de Porto Alegre é de 69.157. O número de professores que compõem a Rede Municipal de Ensino é de 3.896.

7.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no percurso de suas gestões, vem traçando, paulatinamente, uma política de inclusão para alunos considerados com necessidades

⁵⁰ www.portoalegre.rs.gov.br/smed

⁵¹ Esse dado está disponível no *site* da SMED de Porto Alegre e refere-se ao ano de 2006. A fonte utilizada pela SMED foi Pesquisas e Informações Educacionais SMED/PMPA. 2006

educativas especiais (NEE) na RME de Porto Alegre. Desencadeia-se, então, uma série de ações e estratégias, dando forma e consistência a uma política pública para atender a essa demanda.

No município de Porto Alegre, as classes especiais foram implantadas na década de 1970, dando início ao acolhimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, já que, anteriormente, o atendimento a essas crianças se dava de forma indireta numa ação conjunta, entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, por intermédio de convênios com Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras entidades assistenciais. O caráter do atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais era mais relacionado a uma perspectiva médico-clínica do que pedagógica⁵².

Em 1989, havia 21 classes especiais em funcionamento, mas devido à necessidade de se buscar novas propostas de trabalho, em 1992, as classes especiais foram reduzidas para seis, até que, em 1999, todas estavam extintas. As assessorias prestadas às classes e escolas especiais eram realizadas pela Equipe Interdisciplinar de Apoio (EIA) que atuava nas escolas especiais e na avaliação dos alunos que iriam ingressar na RME. A Equipe Psicopedagógica (EP) atuava nas escolas de ensino comum desde sua criação no ano de 1990, prestando assessoria para os alunos que já eram matriculados na RME. Em um trabalho de parceria entre a EP e o professor da classe especial, era realizada a indicação em relação à inserção da criança na escola de ensino comum.

A redução e a desativação gradual das classes especiais foi reflexo das discussões sobre propostas político-pedagógicas atinentes à educação na perspectiva da Escola Cidadã. Essa visão de escola aberta a todos, com o intuito de auxiliar na construção de conhecimentos de todos os alunos num ambiente integrador, impulsionou ações voltadas para a inserção das crianças que freqüentavam as classes especiais no ensino regular. De acordo com o que é apresentado no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre:

A Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. É um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio disponíveis a todos os alunos, ou seja, trabalha-se na perspectiva de diferentes alternativas de atendimento. O trabalho da Educação Especial é assessorar os diferentes espaços onde crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais estão incluídos. Nessa perspectiva, o território de aprendizagem da educação especial esta organizado como uma modalidade que perpassa todos os outros territórios.

⁵² Uma discussão mais aprofundada sobre a educação especial na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre pode ser encontrada em Mostardeiro (2000).

A inserção dos alunos oriundos das classes especiais em turmas de ensino comum foi um processo que exigiu modificações no currículo, na forma de conceber a avaliação da aprendizagem, no aperfeiçoamento profissional e formação permanente⁵³ dos professores e na estrutura física da escola. Nesse sentido foram oferecidas aos professores assessorias que tinham o objetivo de discutir a ação pedagógica, seus limites e suas possibilidades. Além das assessorias pedagógicas foram criados espaços de ampliação do apoio aos alunos considerados com necessidades educativas especiais e aos professores.

Apesar de não haver mais classes especiais no município de Porto Alegre, atualmente há quatro escolas especiais, mantidas pela Rede, que também são organizadas por Ciclos de Formação. As escolas especiais estão organizadas em três ciclos, no entanto há diferença nas idades abrangidas por cada um: I Ciclo – de 6 anos a 9 anos e 11 meses; II Ciclo – de 10 anos a 14 anos e 11 meses; III Ciclo – de 15 anos a 21 anos. Da mesma maneira que nas escolas de ensino comum da Rede, a proposta pedagógica destas é organizada na tentativa de considerar a realidade social e cultural dos alunos.

Nessa rede de ensino, o atendimento educacional às crianças e adolescentes que apresentam necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem, tem sido oportunizado por um sistema de apoio que assume formas variadas e complementares à sala de aula de ensino comum. A seguir serão apresentados alguns desses espaços.

7.5 SALAS DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS – SIR⁵⁴

As SIRs foram implantadas em 1995, em quatro escolas, coordenadas pela equipe de educação especial, funcionando em escolas consideradas pólo. Essa forma de organização foi pensada na tentativa de abranger as diferentes regiões do município. A SIR foi criada como um espaço de apoio às escolas, alunos, professores e famílias no processo de transição entre o ensino especial e o regular. Esse espaço de apoio, presente em escolas-pólo, conta com a atuação de profissionais da educação especial, no contexto das escolas de ensino comum. Os professores trabalham com pequenos grupos de alunos considerados com necessidades educativas especiais

⁵³ ANDRADE (2005) discute a ação docente e a formação continuada no contexto da Rede Municipal de Porto Alegre.

⁵⁴ A dissertação de mestrado de Mauren Tezzari (2002) faz uma discussão interessante sobre a implantação, organização e participação da SIR como um espaço de apoio aos alunos e professores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

no sentido de favorecer o processo de aprendizagem. Assim como, tem um trabalho de apoio aos professores dos alunos atendidos e aos familiares destes alunos.

De acordo com Rublescki, Baptista & Christofari (2004):

Observa-se que esta prática vem imprimindo uma nova dinâmica relacionada à interação entre os profissionais da educação e da educação especial. Tal processo envolve, em primeiro lugar, a identificação do aluno que está freqüentando a escola especial “com possibilidades de ser integrado”, segundo os critérios estabelecidos pela equipe. A seguir ocorrem reuniões de discussão entre os professores, assessores da SMED e educadores da SIR, a fim de conhecer o aluno e planejar as estratégias a serem adotadas. De um modo geral o profissional da SIR (educadores especiais) inicia o atendimento individual do aluno, sendo que este se mantém freqüentando a sua escola de origem. O acompanhamento do educador especial compreende os aspectos que envolvem a aprendizagem assim como o reconhecimento do novo ambiente e das pessoas. (p. 9)

Atualmente a SMED afirma ter 18 SIRs, sendo três voltadas ao trabalho com crianças que apresentam deficiência visual, totalizando um atendimento de 750 alunos. Cada SIR atende em média, 50 alunos que freqüentam esse espaço em turno inverso ao que cursam o ano-ciclo. É importante esclarecer, também, que o apoio prestado pela SIR não é exclusivo da escola que funciona como sede, mas atende a todas as escolas da região em que a escola-pólo se encontra.

7.6 TURMAS DE PROGRESSÃO⁵⁵:

Essas turmas foram pensadas, inicialmente, para acolher alunos que apresentavam defasagem idade /escolaridade e, também, proceder à adaptação dos estudos das crianças e jovens provenientes de outras escolas ou sem escolaridade anterior. Para possibilitar essa proposta, essas turmas deveriam ter uma organização em relação ao tempo-ano, diferente das de ano-ciclo e ter, aproximadamente, 20 alunos cada uma. O período máximo que as crianças poderiam ficar nesse espaço era de dois anos, tendo que ser enturmadas, após esse tempo, no ciclo correspondente ao seu desenvolvimento. Essas turmas também passaram a receber os alunos transferidos de outras escolas que tinham parado de estudar por um tempo, que não tinham tempo algum de escolaridade ou que estavam em processo de transição da escola seriada para ciclos. Nas Turmas de Progressão os alunos podem avançar em qualquer época do ano para outra turma *em um nível de escolaridade mais complexa, a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos.* (Cadernos Pedagógicos, nº 9, 1999, p.37).

⁵⁵ Mais informações sobre as Turmas de Progressão encontram-se presentes em Pistóia (2001), Souza (2004) e Xavier (2003).

Souza (2004) discute a construção desse espaço e as possíveis modificações com relação ao seu objetivo ao longo dos anos. Afirma que esse espaço que era destinado às crianças com defasagem entre idade e escolaridade acabou se transformando em um ambiente que acolhia, na maioria dos casos, crianças com necessidades educativas especiais, além de permitir que muitas crianças ultrapassassem o tempo máximo previsto de permanência, nas TPs. De acordo com Souza (2004) as Turmas de Progressão foram sendo constituídas, ao longo do tempo, em espaços onde os alunos permaneciam mais tempo do que o previsto. Dessa forma, segundo a autora, estas turmas foram adquirindo outras características que se afastavam dos aspectos inicialmente propostos.

7.7 LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM – LA⁵⁶

Os L.A atendem a grupos reduzidos de alunos, auxiliando-os na superação de suas dificuldades em relação a uma disciplina ou assunto específico. Constitui-se em um espaço pedagógico que tem como objetivo investigar e contribuir no processo de superação das dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer de sua escolarização. O aluno continua freqüentando sua turma e no turno inverso ao de suas aulas freqüenta o LA. Os professores que estão envolvidos com os L.A são professores de diferentes áreas disciplinares. O professor que tem interesse em desenvolver um trabalho nos L.A apresenta um projeto, que precisa estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, com o objetivo de poder oportunizar aos alunos uma experiência diferente da proposta em sala de aula. Experiência que pode ser feita de uma maneira lúdica levando em consideração as especificidades dos alunos. Os professores que trabalham nos Laboratórios de Aprendizagem são eleitos anualmente, por seus pares, mediante apresentação do referido projeto. Esses espaços foram pensados para que os professores pudessem criar estratégias de atendimento complementar, que pode ser feito de modo coletivo ou individual, na tentativa de oportunizar aos alunos experiências diferenciadas das vividas em sala de aula. No entanto, é importante que seja valorizada a troca entre os professores dos Laboratórios de Aprendizagem com os professores referência, no sentido de pensar atividades integradas e que auxiliem o aluno no avanço e na superação das dificuldades encontradas. De acordo com Xavier:

O que não pode deixar de ser destacado é que o espaço do L.A. configura-se como mais uma instância de disciplinamento, regulação e controle escolar, e também, de produção

⁵⁶ A prática pedagógica realizada nos Laboratórios de Aprendizagem é discutida por Xavier (2003).

de saberes sobre uma categoria de alunos/as que precisam ser “normalizados/as” e, para tal, precisam ser conhecidos/as, esquadrihados/as, e, para isso, mais uma vez, subdivididos. (2003, p. 172)

Apesar das metas anunciadas, há estudos que têm destacado diferentes efeitos para esses espaços, no sentido de um refinamento do controle, disciplinamento e, também, de um possível afastamento dos alunos para serem “normalizados”.

7.8 TURMAS DIFERENCIADAS

As Turmas Diferenciadas⁵⁷ são espaços criados para atender à problemática do excessivo número de alunos nas Turmas de Progressão. Essas turmas atendem aos alunos que estão há anos nas Turmas de Progressão, já que as crianças com defazagem idade/escolaridade deveriam permanecer no máximo dois anos nas TPs. Assim, os alunos com freqüência de mais de dois anos nas Turmas de Progressão e que são considerados sem condições de irem para uma turma de ano-ciclo, são encaminhados para as Turmas Diferenciadas. De acordo com Souza (2004), as turmas diferenciadas foram criadas na tentativa de oportunizar aos alunos que estavam muito tempo nas TPs, o avanço em seus estudos em um outro espaço. Souza (Ibid.), ao discutir sobre as turmas diferenciadas, diz que:

Segundo a orientadora, os alunos estavam ficando marginalizados nessas turmas de progressão, como também permanecendo por mais de dois anos nesses espaços. Dessa forma criou-se uma turma diferenciada de I ciclo, três turmas diferenciadas de II ciclo e duas turmas diferenciadas de III ciclo. (p.50)

A partir de estudos realizados na RME de Porto Alegre, há indícios de que os espaços que, em tese, eram destinados a potencializar as aprendizagens de alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem oferecendo uma proposta pedagógica alternativa a de ano-ciclo, estão se transformando, na maioria dos casos, em espaços semelhantes aos das classes especiais.

⁵⁷As Turmas Diferenciadas são espaços criados mais recentemente e não há, oficialmente, divulgação de organização dessas turmas. As Turmas Diferenciadas podem ser compreendidas como um espaço com a intenção de acompanhar a transição dos alunos que freqüentavam as TPs, por muitos anos, para o ano-ciclo adequado.

7.9 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na RME de Porto Alegre, a ênfase tem sido em uma perspectiva que considera a avaliação como parte do fazer pedagógico, ou seja, ela deve ser realizada diariamente, de maneira contínua, investigativa e diagnóstica, considerando a participação de todos nesse processo. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser centrada no aluno e em seu “desempenho”. A avaliação deveria envolver toda a escola, considerando seus atores (professores, alunos, funcionários) como responsáveis pelo processo de construção de conhecimentos.

Ao discutir a perspectiva da avaliação na Escola Cidadã, Loch (1999, p. 135) diz que: *A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo rumos e caminhos a serem percorridos...* Essa avaliação, numa perspectiva formativa, deveria ser registrada por meio de pareceres descritivos e dossiês⁵⁸ dos educandos. Estes documentos necessitariam conter informações a respeito do processo de desenvolvimento escolar de cada aluno. Informações que deveriam ser frutos da observação diária do professor, de reflexão e ação, consideradas como um constante diagnóstico da construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos no processo de escolarização.

Em Cadernos Pedagógicos nº 21 (SMED, 2000), a avaliação é referida como:

[...]um processo intimamente ligado à organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular. [...] A avaliação pressupõe a reformulação curricular e das estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas, e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo. (p. 62)

Nesse sentido, as reflexões sobre avaliação têm desdobramentos quanto à compreensão da repetência e do fracasso escolar. Busca-se evitar a retenção dos alunos em um ano-ciclo. Essa lógica dá respaldo à idéia da importância da convivência cotidiana e do estabelecimento de laços afetivos entre os colegas como práticas favorecedoras das aprendizagens dos alunos. Na proposta organizada por Ciclos de Formação, um dos elementos considerados importantes para a efetivação do acesso e permanência de todos na escola é o de “progressão”. Essa perspectiva

⁵⁸ Dossiê. 1. Série de documentos importantes que tratam, revelam a vida de um ou mais indivíduos, de um país, de uma instituição, etc. 1.1 A pasta, arquivo de um fichário que contem estes documentos. HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Melo. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1080.

sinaliza a importância da convivência contínua entre as crianças, na tentativa de fortalecer as relações interpessoais, os laços afetivos. Em relação a essa discussão Loch sinaliza que:

A idéia de progressão já se evidencia: primeiro na “enturmação” de alunos e alunas, pois as crianças pré-adolescentes e adolescentes são enturmadas conforme o contexto de desenvolvimento que apresentam dentro das idades em que se encontram e as atividades pedagógicas de cada turma são pensadas a partir de suas vivências, saberes e experiências considerando ainda a manifestação de diferentes ritmos, tempos, dificuldades, potencialidades dentre outras. (1999, p. 135)

Nos Ciclos de Formação a avaliação pode ser realizada considerando-se três modalidades: formativa, sumativa e especializada. A avaliação formativa é referente aquela que se dá no cotidiano escolar, que investiga, diagnostica. Ela é composta por auto-avaliações dos alunos, relatórios descritivos que os professores elaboram sobre o desenvolvimento de cada aluno considerando suas especificidades. Esta avaliação formativa está presente desde o momento da enturmação dos alunos e ocorre trimestralmente. A avaliação sumativa (não é de soma, mas sim de sumário) diz respeito ao resultado geral obtido através das avaliações formativas realizadas ao longo do ano. De acordo com Loch (1999, p. 138) a avaliação sumativa aponta os tipos de progressão ao final de cada ano, podendo ser de três diferentes maneiras:

* progressão simples – alunos que não tiveram maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem;

* progressão com plano didático de apoio – para os estudantes que, mesmo ao final do ano-ciclo, apresentam alguma dificuldade e, portanto, necessitam de uma intervenção mais individualizada. O aluno progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento de um plano didático-pedagógico; e

* progressão sujeita a uma investigação especializada – essa progressão é requerida pelos professores para alunos que precisam de uma investigação mais aprofundada sobre as dificuldades encontradas e que necessitam de um atendimento mais amplo. Essa investigação pode ser realizada por todos os profissionais que trabalharam com esse aluno no sentido de oferecer informações sobre seu desenvolvimento, auxiliando no trabalho pedagógico do ano seguinte.

A avaliação especializada pode ser realizada sempre que for considerado necessário. Ela é destinada aos alunos que precisam de um apoio educativo especial, de um acompanhamento mais específico. Nesse caso, o serviço de Orientação Pedagógica, juntamente com a Sala de Integração e Recursos e o Laboratório de Aprendizagem trabalham em parceria. Cada aluno tem uma pasta

onde ficam arquivados seus trabalhos para que os pais e os professores possam acompanhar seu desenvolvimento.

Discutir os processos avaliativos numa perspectiva inclusiva permite que se abram espaços para que essa prática seja vista como apoio importante no fazer pedagógico em que professores e alunos tenham oportunidade de aprender sobre si mesmos, sobre seus processos de construção dos conhecimentos. A avaliação da aprendizagem sempre esteve presente nas escolas e começou a passar por um processo de burocratização em função da ampliação da escola pública e do aumento considerável do número de alunos. Através dela, era possível selecionar aqueles que estariam “aptos” para o processo de escolarização. O desafio, portanto, é a formulação de um projeto de avaliação que contemple as necessidades institucionais, mas que não fragmente a experiência do aluno e permita que ele consiga dar continuidade aos seus estudos desenvolvendo-se e evoluindo a cada etapa de sua escolarização.

Este capítulo teve como objetivo apresentar brevemente alguns movimentos que caracterizam a política de organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A valorização da flexibilização curricular, dos tempos e espaços construídos na e pela escola e a implementação de espaços de apoio aos professores e alunos, movimentam e reconfiguram o cotidiano e a prática pedagógica. Esses movimentos são vivenciados nas escolas acompanhados de questionamentos quanto aos seus possíveis efeitos. Um dos pontos nodais refere-se à progressão continuada dos alunos, que apesar dos professores reconhecerem seus aspectos positivos, ainda encontram dificuldades no momento de colocar em prática uma avaliação que dê sustentação ao ato pedagógico e que, sobretudo, seja um dispositivo favorecedor do processo de ensino-aprendizagem. As dinâmicas produzidas nos espaços escolares, quando tensionam as práticas pedagógicas, fazem do ambiente escolar um organismo vivo em que a complexidade da vida humana se apresenta diariamente. Por isso, discutir determinados assuntos e vivenciar, na prática pedagógica, determinadas ações é tão desafiador.

Este estudo é um momento de reflexão e tentativa de compreensão de um movimento complexo e necessariamente incompleto, pois é na incompletude que encontramos brechas e possibilidades de continuidade dos nossos estudos e questionamentos.

8 ANALISANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DA PRÁTICA DA CLASSIFICAÇÃO À POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo é dedicado à análise atinente à construção dos processos de avaliação da aprendizagem no interior de uma escola que compõe a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Para tanto, serão analisados quais os pressupostos e procedimentos utilizados na avaliação da aprendizagem, se estes são extensivos aos alunos com necessidades educativas especiais e, principalmente, se as informações coletadas no processo de avaliação estão associadas à ação pedagógica. Esses questionamentos favoreceram uma leitura sobre os possíveis efeitos produzidos pelas práticas de avaliação da aprendizagem no planejamento das aulas e nas intervenções pedagógicas realizadas pelos professores.

As ações atinentes à avaliação da aprendizagem constituem um processo de aproximações e distanciamentos das propostas apresentadas pelas diretrizes que sustentam a organização curricular por Ciclos de Formação na RME/POA, mesclam tradição e inovação, continuidades e rupturas, sobretudo quando o trabalho refere-se aos alunos considerados com dificuldades na aprendizagem.

8.1 OBJETOS DA ANÁLISE: UM OCEANO DE INFORMAÇÕES

A turma na qual ocorreram as observações era composta por 26 alunos ao final do ano⁵⁹ de 2007 com idades entre 7 e 10 anos. Os alunos considerados ótimos, “com estrelinhas” como dizia a professora referência, não eram muitos. Numa turma de 26 alunos, três foram considerados ótimos. Esses alunos, segundo a professora, estavam bem em termos cognitivos e comportamentais. Outros alunos eram considerados bons cognitivamente, em torno de nove, mas não eram *dez com estrelinhas*, porque no que concernia ao comportamento eram considerados agitados.

Para sistematização da análise do material foram utilizadas as fichas de avaliação dos três trimestres do ano de 2007 de 13 alunos escolhidos. O critério adotado foi a seleção das fichas de quatro alunos considerados bons, sendo que dois deles eram avaliados como ótimos no sentido

⁵⁹ Refiro-me ao número de alunos ao final do ano de 2007, porque nessa turma entraram alguns alunos no meio do ano e outros saíram. No início do ano o número de alunos matriculados era de 28. Desde o início do ano de 2007 três alunos saíram da turma e uma aluna foi recebida.

comportamental, disciplinar e cognitivo; oito alunos estavam tendo acompanhamento do Laboratório de Aprendizagem⁶⁰ e um aluno freqüentava SIR. Além das fichas de avaliação, foram elementos de análise, as situações e informações observadas no cotidiano da sala de aula, nos Conselhos de Classe, reuniões com professores, entrevista com professores e leitura de documentos, que orientam a organização curricular por Ciclos de Formação.

8.2 AVALIAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO E APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA COTIDIANA

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por meio da organização curricular por Ciclos de Formação, propõe modificações na prática pedagógica, nos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem e nas concepções baseadas nos princípios que regem a escola tradicional. Nesse sentido, há indicações nas diretrizes que sustentam a organização por Ciclos, de romper com a prática e a compreensão da avaliação como meio de constatação e mensuração dos conhecimentos ou como forma de disciplinamento dos corpos indóceis, de rotulação e exclusão dos alunos que se deparam com situações de dificuldade na aprendizagem.

Nos Conselhos de Classe, por exemplo, alguns professores expressavam a dificuldade em construir ações pedagógicas pautadas nas orientações da SMED, sobretudo no que se refere a uma avaliação processual e contínua e ao trabalho considerando os diferentes ritmos de aprendizagem. Isabel⁶¹, a supervisora, afirma que: *a avaliação é feita em momentos diversos, mas com uma visão tradicional, de julgamento, de ver aquilo que o aluno não sabe, então as dificuldades permanecem.* Destaca ainda que:

As professoras não querem modificar suas práticas e não trabalham em parceria, sequer utilizam o material de matemática que a supervisão fez para minimizar as dificuldades dos alunos nessa matéria. Está parado. É muito difícil construir um trabalho em equipe, um trabalho que conduza à análise crítica das ações. Parece que é mais cômodo continuar fazendo como sempre se fez. Não se questiona nada. Olha só, nesse trimestre os professores reclamaram que não tinham muitos jogos para trabalhar com as dificuldades matemáticas dos alunos. Bom, nos juntamos aqui na supervisão e fizemos vários jogos. Dá pra separar a turma em diferentes grupos, conforme as dificuldades e distribuir os jogos. Tem vários, com quantidade suficiente para serem trabalhados em aula. Avisamos aos professores que os jogos estavam disponíveis. Pergunta se alguém veio buscar? Já faz um mês que estão aí dentro das caixas sem serem utilizados. Então o problema não está só na falta de recursos. É muita coisa envolvida. (Fala da supervisora registrada no Diário de Campo, 12 de setembro de 2007)

⁶⁰ Os encaminhamentos para o L.A e os desligamentos ocorrem no Conselho de Classe. Ao longo do ano de 2007 um aluno que estava no L.A foi desligado e outro foi encaminhado.

⁶¹ Todos os nomes que aparecerão neste capítulo são fictícios.

Isabel concorda que as professoras têm muitas dificuldades em propor trabalhos diversificados e construir uma prática pedagógica pautada nas especificidades dos alunos de modo que todos tenham condições de avançar em seus estudos. Nesse sentido, afirma que:

Em muitos casos se nivela o aluno por baixo, pouco se exige já que ele não pode mesmo. É triste ver que muitos dos nossos alunos terminam o primeiro grau sem nem saber falar direito. Um dia desses chegou uma menina aqui falando que queria emprego, mas não conseguia. Mas é muito complicado, porque nem falar ela sabia. Mal estava alfabetizada. E aí, o que fazer? Fico com pena porque queria ver os alunos daqui saindo e conseguindo empregos bons, que conseguissem mudar pelo menos um pouco a situação de vida que eles têm. Mas, geralmente, isso não acontece. Então pergunto que inclusão é essa? Eles ficam na escola, mas não aprendem e quando saem da escola se submetem a empregos que pouco ajudam eles a sair de uma situação difícil. Eles têm o mesmo direito das crianças que estão em escolas particulares de terem acesso ao conhecimento de qualidade. Precisam ter condições de competir com os outros. E a culpa de um ensino desqualificado para as crianças de periferia é de todos os profissionais envolvidos com a educação. (Comentário da supervisora)

A supervisora, ao manifestar a preocupação com o ensino, considerou que: *a idéia de inclusão foi deturpada, já que sinaliza a não retenção do aluno e o não ensino também*. Ela disse que as professores estão exigindo o mínimo dos alunos, e que essa atitude é inadequada. Nesse sentido, afirmou que:

Parece ser um círculo vicioso porque as professoras esperam pouco dos alunos, a supervisão espera pouco das professoras e a SMED espera menos ainda da escola. Desse jeito as coisas ficam difíceis e as crianças aprendem muito pouco do conhecimento científico historicamente construído. (Diário de Campo, 12 de setembro de 2007)

No que tange a avaliação, muitas práticas, como a avaliação cotidiana, avaliação do processo de cada um evitando comparações entre os alunos, ficam prejudicadas por ações que contradizem essas orientações. Percebe-se que muitas crianças são rotuladas e classificadas conforme seus ritmos de aprendizagem, seus comportamentos. Na turma observada, por exemplo, tinha um aluno que freqüentava a SIR e que teve um percurso escolar considerado, pelas professoras, como bastante difícil. Nos anos anteriores, conforme os pareceres, esse menino apresentava dificuldades de interação com os colegas e professores, momentos constantes de agressividade e uma participação familiar conflituosa com a escola. Essas situações, segundo a professora referência, Adriana, foram tornando-se elementos de construção de um estereótipo, por parte dos integrantes da escola, que foi *fixado, colado, no menino, e que cada vez é mais difícil de descolar dele essa visão*.

A família contribui muito para manter algumas atitudes do Ricardo que são inadequadas. Acreditas que o pai, no início do ano, acompanhava ele até a sala de aula e o colocava sentado na cadeira? Conversei com ele e disse que Ricardo não precisava disso e que iria para a sala como todas as crianças. Mas foi difícil. Ele ficava no pátio esperando. O Ricardo estava acostumado a ser mandado para a direção e ficava sentado lá quando ocorria algum problema com ele em sala de aula. Eu não. Conversei com ele e disse que comigo não tinha isso, que os problemas seriam resolvidos em sala de aula entre nós. Numa situação de conflito, ele pediu para ir para a direção e estranhou a minha reação, porque chamei a atenção dele, conversei e fiquei com ele em sala de aula. Aos poucos foi se habituando. (Comentário, professora referência)

Quando Adriana, assumiu a turma A31, resolveu fazer um outro tipo de trabalho com o Ricardo combinando com ele que sempre que houvesse situações desagradáveis iriam conversar e resolver em sala de aula, porque ela não concordava que ele perdesse aula e queria que ele fosse tratado como as demais crianças. Como foi percebendo que era tratado como os outros colegas e que precisa resolver com a professora e com os colegas dentro de sala de aula, foi se habituando com o sistema e com as combinações de boa convivência que fizeram ao iniciar o ano.

Ricardo ficou rotulado pelos professores e funcionários como aluno difícil, inquieto, briguento, agressivo. Tanto a professora referência do ano de 2007 quanto a professora da SIR procuram fazer um trabalho com os colegas, com a família e com o próprio menino, no sentido de tentar romper com os estigmas mantidos em relação a ele. A professora referência e a professora da SIR comentam a dificuldade de deslocar os rótulos que ao longo do tempo foram “colocados” no menino. Ambas asseguram que a família o considera doente e muitos dos comportamentos da criança são reafirmados em função da proteção exacerbada dos pais. Há um trabalho realizado com a família do menino, por parte da escola, no sentido de encontrar juntamente com os pais, alternativas de ação que possam auxiliar a criança em seu processo de escolarização. No entanto, de acordo com a supervisão e com os professores do menino, este procedimento, apesar de já ter oportunizado efeitos positivos, é considerado muito difícil, lento exigindo dos professores paciência e cuidado ao relacionar-se com a família. No parecer feito pela professora de Turma de Progressão que o menino frequentava no ano de 2006 já ficava evidente a preocupação com a postura da família:

Preocupa-nos a postura da família, que não aceita as reclamações da escola, alegando que há implicância e perseguição ao aluno, justificando que os problemas de conduta ocorrem porque ele é “doente”. (Parecer da professora da turma de progressão, datado em 8 de maio de 2006).

No Conselho de Classe do segundo trimestre, as professoras de outras turmas comentavam os avanços percebidos em relação ao Ricardo, mas faziam comentários sobre sua agressividade em alguns momentos e seus comportamentos considerados inadequados. Lígia, professora da SIR, ao querer demonstrar os avanços do menino enfatizou que:

Ele consegue jogar, perder, tem conseguido observar as regras, nosso tempo de trabalho. Teve um progresso enorme. O que vejo muito forte, da parte dos adultos aqui da escola é que o que ele faz é muito pior, é sempre mais grave. É uma família difícil a dele, uma família com problemas e que não consegue suportar o crescimento e os avanços, já que se concentram muito nisso. Agora, aqui na escola, se ele faz alguma coisa parece muito pior do que se outro tivesse feito. Tem-se a idéia de que ele é sempre o primeiro a fazer confusão. Rotulam muito ele ainda. Comenta-se mais do rótulo do que dos avanços. Apesar de ter diminuído consideravelmente o envolvimento dele em brigas, apesar de ter conquistado um avanço significativo tanto no processo cognitivo, como no social, as pessoas ainda o vêem como uma criança sem limites, agressiva, sem muito potencial (Fala da professora da SIR registrada no Diário de Campo, 17 de setembro de 2007)

As professoras Adriana e Lígia consideram que grande parte das dificuldades que o menino enfrenta no processo de escolarização advém da maneira com que a família lida com a situação e com que a escola intensifica e age em relação às atitudes desse menino.

A apresentação de situações relacionadas ao Ricardo pode nos auxiliar a refletir sobre o que é necessário para que as mudanças no âmbito educacional possam ocorrer também nas concepções sobre os possíveis efeitos das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem dos alunos. Para conseguirmos pensar um novo modo de fazer escola podemos considerar as palavras de Freire (1996, p.55) quando ele afirma que ensinar exige consciência do inacabamento de todos os seres e afirma que: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. A consciência de que somos seres inacabados e que assim sempre seremos já que nos modificamos constantemente por meio das relações que nos envolvem, parece ser uma concepção que pode nos auxiliar a pensar que não existem sujeitos normais ou anormais, os sujeitos só são considerados dentro ou fora da norma quando comparados entre si ou comparados com padrões de normalidade criados pela sociedade. Foucault (1999), ao debater as produções de discursos que se tornam verdades, tornam-se norma e produzem efeitos de poder afirma que:

[...]somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. (p.29)

Tanto na escola, quanto em outros ambientes, criam-se verdades que vão se perpetuando e poucas vezes são contestadas. Essas verdades vão criando normas e na medida em que estas são produzidas e definidas, sempre há quem fica de fora. As verdades se instalam e vão construindo uma cultura que pode carregar consigo diferentes modos de exclusão, de rotulação, de tentativa de enquadramento do outro naquilo que se acredita ser a melhor forma de aprender ou se comportar, no caso do ambiente escolar. Se conseguirmos romper com esse “hábito” de comparações, de rotulações, de aceitar alguns modos de ser, é possível que muitas concepções sobre escola e, sobretudo, sobre avaliação da aprendizagem sejam revistas e reconsideradas. A lógica da escola seriada, as concepções que foram sendo criadas na escola moderna intensificaram e qualificaram os processos de disciplinamento e rotulação dos sujeitos.

Os Ciclos de Formação surgem como alternativa de ruptura com a lógica da escola seriada de modo a oportunizar a revisão das percepções sobre o planejamento das atividades propostas, flexibilização dos tempos e espaços escolares, organização curricular, modos de aprender e avaliação. Alguns trabalhos que analisam a avaliação da aprendizagem na rede Municipal de Porto Alegre (Krug, 2002; Knoblauch, 2004, Sousa, 2007, Xavier, 2003) apresentam situações que indicam transformações tanto na prática avaliativa quanto nas concepções referentes a ela. Por outro lado, a tentativa de romper com a lógica histórica da avaliação da aprendizagem como sendo uma prática que se refere apenas ao aluno questiona as concepções sobre o aprender, o ensinar e, sobretudo, sobre o papel do professor.

Acredito que refletir e analisar o processo de avaliação da aprendizagem quando se discute os Ciclos de Formação é importante já que a proposta de reorganização curricular é uma tentativa de buscar oportunizar condições de aprendizagem a todos os alunos. No momento em que há uma preocupação pedagógica em trabalhar com a diversidade dos alunos como elemento enriquecedor do ambiente de aprendizagem, avaliar o processo em detrimento do resultado e, criar alternativas de ensino para os diferentes ritmos de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem torna-se elemento central da prática pedagógica. A proposta de uma organização por Ciclos de Formação visa, sobretudo, implementar políticas de ampliação do acesso e permanência de alunos oriundos de classes populares, criando dispositivos que a mais de uma década⁶², têm oportunizado que alunos com necessidades especiais frequentem e se beneficiem

⁶² A primeira escola que organizou os Ciclos de Formação em Porto Alegre foi a escola Monte Cristo, já fundada com esse sistema, no ano de 1995.

dos conhecimentos produzidos e sistematizados na escola de ensino comum. As diretrizes organizadoras dos Ciclos de Formação apontam a necessidade de que a avaliação da aprendizagem esteja relacionada tanto às aprendizagens dos alunos quanto ao ensino realizado. Essa orientação pode ser compreendida como atenção à importância de acreditar que todos os alunos têm condições de aprender e a escola também é responsável por oferecer condições adequadas para que isso ocorra. Os documentos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre sugerem que a avaliação seja formativa e possibilite agir, intervir, redefinir e interferir no processo de construção de conhecimento. De acordo com a SMED, não há motivos de impossibilitar o aluno de avançar em seus estudos com seus pares, já que a possível não-aprendizagem refere-se à relação aluno – professor – escola. A indicação da SMED é de que sejam encontradas alternativas, no coletivo escolar, de continuidade e de serviços de apoio que possam acompanhar as crianças que necessitem de intervenções mais específicas e individuais.

Como já discutido anteriormente, no capítulo em que apresento a proposta dos Ciclos de Formação, a avaliação da aprendizagem na RME de Porto Alegre pode ser formativa, sumativa ou especializada. A forma de progressão dos alunos pode ser simples (sem quaisquer restrições), com plano didático de apoio (para informar ao professor do ano seguinte as dificuldades e os pontos de intervenções mais pontuais) ou sujeita a uma investigação especializada que se refere àqueles alunos que necessitam de intervenções e apoios mais sistemáticos e intensificados.

Analisando os documentos que sistematizam o processo de avaliação dos alunos da A31 observei que há duas maneiras de representá-la: ficha de avaliação e dossiês (anexo I). As fichas de avaliação representam o desenvolvimento do aluno no decorrer do trimestre. Na escola não há uma padronização com relação a essas fichas nem em relação à legenda utilizada para apresentar as informações no documento. A Isabel, ao comentar esse fato diz que: *Essa é uma questão bastante polêmica na escola e que muitas vezes dificulta a compreensão dos pais quanto ao desenvolvimento de seus filhos em relação ao ano- ciclo anterior ou quando têm um filho em cada ciclo. Muitos não entendem nada.* Nas turmas de primeiro ano do I Ciclo, por exemplo, as avaliações são descritivas. Já as avaliações do II e III Ciclo constam elementos como conhecimento e atitudes. No II Ciclo (anexo II), por exemplo, não tem os objetivos explicitados, há espaço para cada disciplina. Então a professora assinala com a legenda e não marcando um X. Por exemplo: Português, no campo conhecimento pode-se informar com A (atingiu os objetivos), AP (atingiu os objetivos parcialmente) e NA (Não atingiu os objetivos propostos).

A discussão referente ao modo de estruturar as fichas de avaliação – se seria mais significativo fazer pareceres descritivos dos alunos, como organizar um dossiê – é bastante conflituosa entre os professores que trabalham na escola pesquisada. Um exemplo desses momentos de discussão em relação à ficha de avaliação pode ser ilustrado com a escolha da retirada do espaço na ficha para a avaliação da volante⁶³. O espaço reservado à volante foi uma conquista adquirida no final de 2006. No ano de 2007 as professoras referência começaram a reclamar que as volantes deixavam os espaços em branco ou escreviam coisas que nada ou muito pouco dizia sobre o desenvolvimento do aluno. Ao serem analisadas as escritas da volante da A31, foram encontradas afirmações como: realizar tarefas evitando conversa com colegas, prestar atenção na aula e procurar concluir as tarefas, diminuir conversa, evitar brincadeiras. A maior preocupação das professoras era em relação ao espaço deixado em branco, pois consideravam que poderia ser entendido como falta de envolvimento da volante com a turma ou descaso com pais e alunos que iriam receber as fichas. No segundo trimestre foi organizada uma votação entre todas as professoras para decidirem se deixavam o espaço ou retiravam. A supervisão pedagógica defendia a idéia da importância de manter o espaço para que as volantes escrevessem e sugeriu que fosse feito um trabalho de conscientização da responsabilidade das volantes no auxílio ao professor referência na construção dos processos avaliativos. As volantes não se manifestaram e ficou decidido que o espaço seria suprimido. De acordo com a supervisão, orientação e professores a escola tem enfrentado problemas relacionados à discussão sobre a função da volante, já que inicialmente a intenção era de haver uma pessoa que participasse dos processos de ensino e aprendizagem juntamente com a professora referência. No entanto, a função da volante como alguém que poderia enriquecer, qualificar, trocar experiências e idéias com a professora referência e participar com ações mais pontuais nos momentos de necessidade, transformou-se, na maioria dos casos, em atividade de substituição. As professoras (referência e volante) pouco conversam sobre as questões cotidianas da turma, sobre as dificuldades encontradas. Há, de maneira geral, bastante dificuldades das professoras conseguirem construir um trabalho de

⁶³ Como explicitado anteriormente no capítulo que apresenta a organização por Ciclos de Formação, a função de professor volante ou itinerante – denominações equivalentes – é de atuar em momentos esporádicos auxiliando o professor referência, também denominado titular. A proposta da Rede é de que os professores que atuam como volante construam um trabalho de apoio e participem dos planejamentos das atividades, assim como, participem de intervenções construídas em sala de aula sempre que o professor referência considerar apropriado. No final do ano de 2007 a SMED enviou às escolas um documento pedindo atenção para que o trabalho de apoio dos volantes seja mantido sem que a função de substituir professores torne-se foco principal das ações desses docentes.

parceria. Essa situação refere-se tanto aos professores referência entre si, quanto com volantes, professores do Laboratório, SIR e áreas especializadas. Ao ser questionada⁶⁴ sobre a função da volante em sua turma, Adriana responde que:

Estamos tendo problemas com ela, porque a turma não gostou dela e tem reclamado muito. Trocou a volante e saiu uma pessoa que eles tinham vínculo. Mas agora com essa nova ta bem complicado. Muitos não vêm na aula quando é ela que fica com eles. O Ricardo principalmente, ele não consegui criar vínculo com ela e nem ela com ele. Ela faz a substituição, mas fica dois dias como apoio. O que decidimos é que a volante não ficaria dentro de sala de aula, porque antes o apoio ficava junto com o Ricardo e achamos que isso poderia ser ruim para ele. Agora ele interage com a turma, faz as mesmas coisas. (entrevista com a professora referência, 8 de novembro de 2007)

Além da ficha de avaliação, outra forma de representar o processo avaliativo é por meio do dossiê. Este documento é organizado para os alunos que tem a progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA) ou com Progressão Sujeita à Avaliação Especializada (PSAE). Para o ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação informou que seria necessário fazer o dossiê do aluno mantido⁶⁵, contendo um plano de apoio ao aluno para o ano seguinte e sugestões de intervenções mais pontuais. Essa indicação causou surpresa e algumas resistências ao ser apresentada aos professores, pois o dossiê era necessário apenas para os alunos que avançavam com Plano Didático de Apoio ou Avaliação Especializada.

O dossiê é composto por um conjunto de documentos referentes ao processo de desenvolvimento do aluno no decorrer do ano. Neste documento deve conter diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos, avaliações psicológicas (caso tenha), pareceres descritivos do professor referência e do professor de L.A ou SIR, além de ter um parecer do Serviço de Orientação Escolar (SOE). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação⁶⁶ de Porto Alegre, o que deve conter no dossiê é: registro de avaliações anteriores (SSE); relatório de avaliação de todos os professores; registro e produção do aluno nas diferentes áreas (apresentação de trabalho não realizado pelo aluno não justifica a não aprendizagem); auto-avaliação do aluno; avaliação do aluno em relação ao trabalho realizado; planos e relatórios de apoio pedagógico (L.A, participação em projetos...); PPDA e/ou relatório da SIR (no caso de o aluno ter

⁶⁴ Dia 8 de novembro foi feita uma entrevista com a professora referência. As perguntas estão apresentadas em anexo III

⁶⁵ Nesse momento utilizarei o termo mantido que passou a ser utilizado pelas escolas no ano de 2007 em função da modificação da nomenclatura retenção para manutenção ao se fazer referência aos alunos que precisariam repetir o ano-ciclo cursado.

⁶⁶ O que deve conter nos dossiês está apresentado no documento enviado às escolas no final do ano de 2007 referente às indicações para enturmações 2007/2008.

acompanhamento); registro de atendimento pelo SOE; comentários dos responsáveis pelo aluno; registro de controle de frequência; relatórios médicos e/ou avaliação Psicológica (se existirem).

O Plano Didático de Apoio é realizado pela professora referência, no entanto, todos os professores precisam assinar caso estejam de acordo com o que foi escrito. É exigido pela SMED que seja feito o parecer descritivo do aluno pelo professor referência indicando os avanços, as dificuldades, as relações com colegas, onde necessita de maior intervenção da professora. Outra exigência da Secretaria Municipal de Educação é de que no caso dos alunos que frequentam espaços como L.A e SIR também seja feito o parecer descritivo pelas professoras responsáveis.

Muitos professores explicitaram o descontentamento com a indicação da SMED em fazer Plano Didático de Apoio ao aluno mantido, afirmando que essa exigência era uma forma de dificultar a retenção dos alunos e aumentar os índices de aprovação. Na reunião pedagógica na qual foi apresentado pela Secretaria Municipal de Educação o documento ENTURMAÇÕES 2007/2008 (SMED, 2007)⁶⁷, uma das professoras, ao escutar as indicações comentou que

Na escola nada pode mais. Para reter é tanta coisa que precisa fazer que os professores vão passando de qualquer jeito e o MEC tem um alto índice de aprovação como se tudo tivesse bem. Aí, eles ficam felizes. Mas e o que acontece com esses alunos? É mais econômico não manter os alunos e menos trabalhoso pra nós. É um absurdo isso. (Comentário de uma professora referência na Reunião Pedagógica de 8 de novembro).

Outros professores consideraram que ao fazer um Plano, ofereceriam aos futuros professores desses alunos mantidos, informações importantes em relação ao processo de aprendizagem desses alunos. Esses professores consideraram a idéia adequada, já que poderia servir de auxílio à prática pedagógica, pelo menos num primeiro momento. Ao ser questionada sobre se tinha o hábito de no início do ano ler os pareceres, dossiês ou fichas de avaliação do ano anterior, Adriana afirmou que

Tem professores que lêem escritos anteriores sobre os alunos com dificuldades e se embasam nas dificuldades que tinham em um outro momento, com outra professora para confirmarem a não aprendizagem deles e se desresponsabilizam de ter que ensinar. Dizem: viu, ano passado já tinha esse problema. Eu prefiro primeiro conhecer por mim analisando o que fazem em aula. Se achar que é necessário, aí sim dou uma olhada nos pareceres anteriores, senão, não. (Fala da professora referência registrada no Diário de Campo, 8 de novembro de 2007)

Observou-se, nos Conselhos de Classe, que a orientação da SMED de tentar construir uma prática pedagógica que valoriza as vivências dos alunos pode ser interpretada de diferentes maneiras. Houve casos de professores que analisavam a situação do aluno com mais dificuldade

⁶⁷ Esse documento é de uso interno e restrito à SMED e às escolas. No documento há indicações sobre o processo de avaliação, critérios de enturmação e orientações atinentes ao resgate da função dos professores volantes.

relacionando seu desenvolvimento às possíveis situações vividas fora da escola. Afirmavam a necessidade de pensar modos de ajudar o aluno a avançar nas aprendizagens e minimizar os efeitos negativos dessas experiências externas ao âmbito escolar. Por outro lado, também foram observadas situações em que professores utilizavam informações da vida pessoal dos alunos para justificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escola. Um professor, em um Conselho de Classe, faz o seguinte comentário sobre determinado aluno: *Esse é um coitado. A família é um caos total, pai bebe, mãe é catadora de lixo, eles nem são alfabetizados eu acho. Como que a criança vai aprender? Vai ficar sempre nessa vidinha. Não tem estímulo nenhum em casa.*

Qualquer orientação, princípio, diretriz, há maneiras diversas de serem compreendidas. As interpretações podem servir de qualificação da prática pedagógica ou podem servir de ferramenta de exclusão desses alunos. Parece-me que tão importante quanto as indicações apresentadas nas diretrizes que orientam a organização por Ciclos de Formação é a compreensão e o uso que é feito delas. Há sempre um jogo presente nas ações pautadas nessas orientações: o jogo das resistências, das adesões superficiais, dos consensos. Durante as observações, ambas situações foram presenciadas. Algumas vezes as interpretações das diretrizes que orientam os Ciclos podem ser consideradas contraditórias à intenção pretendida ao se indicar determinadas práticas.

No documento ENTURMAÇÕES 2007/2008 (SMED, 2007) (anexo IV) é enfatizada a concepção de que no processo de reorganização curricular é fundamental buscar garantir a atuação do professor volante no desempenho da função para a qual foi destinado, ou seja, como alguém que pode contribuir para a prática pedagógica, por meio de um trabalho cooperativo junto ao professor referência. O documento sugere que seja evitada a naturalização da tarefa do volante como substituto e se tente favorecer a organização do trabalho coletivo entre professores volantes e referência.

Organizar e construir uma prática capaz de ser ajustada aos diferentes ritmos de aprendizagem, como já comentado anteriormente, são questões bastante discutidas entre os professores. As falas referem-se, principalmente, à dificuldade em criar atividades variadas para que sejam feitas num mesmo momento em sala de aula, por isso, quase sempre as atividades são as mesmas para todos. Quando Adriana é questionada sobre se tem o costume de propor atividades diferenciadas, com níveis diferentes de dificuldades, explica que em alguns momentos essa situação ocorre, mas, geralmente, recolhe atividades diferentes, em momentos diferentes dos alunos. Por exemplo, se o objetivo é compreender o processo de escrita daqueles que têm mais

dificuldade, recolhe atividades que possam indicar o conhecimento do aluno nessa área. Então, recolhe a atividade somente daqueles que têm mais dificuldades na escrita. Em relação aos processos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos considerados com mais dificuldades, a professora referência explica que:

Quando os alunos vão pra biblioteca ou saem, eu fico com esses que têm mais dificuldade e faço algumas atividades diferenciadas, também para poder avaliar. É como eu disse, em alguns momentos sim, mas não de modo que todos percebam. O Ricardo já vem com rótulo de danado e eu não quero reforçar isso. Então quando faço essas atividades diferenciadas é com todos que têm dificuldade sem que isso desperte a atenção dos outros. (Diário de Campo, 8 de novembro de 2007)

O mesmo documento enviado pela SMED a todas as escolas da rede, além de orientar para a construção dos dossiês, da retomada da real função da volante, orienta o processo de enturmação apontando a necessidade de fazer um dossiê para justificar a *manutenção*⁶⁸ no ano-ciclo e, além disso, fazer um plano de apoio para o trabalho com esse aluno no ano seguinte.

8.3 OS PROCESSOS AVALIATIVOS DIANTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES: TRADIÇÃO E INOVAÇÃO CONSTRUINDO O FAZER PEDAGÓGICO

De acordo com as observações em sala de aula, de reuniões e de Conselhos de Classe, foi possível perceber que há professoras que se preocupam em tentar avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e não apenas o resultado final que apresentam ao término do ano letivo. A utilização dos pareceres descritivos, fichas de avaliação, dossiês, assim como, construção dos

⁶⁸ Em relação ao processo de *manutenção*, o documento afirma que: 1. A manutenção dos alunos poderá se dar somente ao final de cada ciclo, não excedendo a um (1) ano de permanência (não entrando nesse critério os casos de alunos infreqüentes durante todo ano). (...) Deverá haver um parecer das instâncias da escola que atenderam em algum momento este aluno, bem como o referendo da Equipe Diretiva que é co-responsável em garantir um trabalho e um planejamento diferenciado para este aluno no ano seguinte. 2. As manutenções deverão ser documentadas através de dossiês, portfólios e outros modos de registro que tragam a caminhada do aluno, assim como uma auto-avaliação e uma avaliação do aluno em relação ao trabalho que foi desenvolvido pelos professores que com ele trabalham. (...) **Exceções:** os casos específicos de manutenção entre os anos de um mesmo ciclo deverão ser considerados exceção e no dia da reunião de enturmação na SMED as escolas deverão **trazer, por escrito**, uma proposta diferenciada, organizada e planejada pelos professores que interagiram com este aluno e os que possivelmente irão interagir ao longo do ciclo, assim como os demais setores e profissionais que atuaram e atuarão de alguma maneira com ele. O sentido disto é que a indicação de manter os alunos em anos que não o final de cada ciclo, não se configure numa simples situação de *repetição* do ano ciclo, no qual o aluno fica retido para recuperar aquilo que não conseguiu dar conta no ano em curso. (...) Enfim, qualquer manutenção que fuja à regra estabelecida (final de cada ciclo) somente poderá ocorrer mediante apresentação de uma proposta que discuta o desenvolvimento do aluno e o trabalho proposto pelos professores com estratégias que comprometam os diferentes setores da escola. (ENTURMAÇÕES, 2007/2008 (SMED, 2007)).

espaços de apoio que se realizam no turno inverso ao que o aluno frequenta o ano-ciclo foi resultante de mudanças que instigaram questionamentos sobre como avaliar, porque avaliar, o que fazer com a avaliação. As professoras envolvidas com as turmas de A30, nos Conselhos de Classe, explicitavam, em muitos momentos, informações que eram coletadas por meio de observações dos alunos ao desenvolverem uma atividade, do recolhimento de atividades feitas em aula em diferentes momentos. A professora referência da A31, por exemplo, em um Conselho de Classe levou um ditado feito em aula no mesmo dia⁶⁹ e mostrou o que foi realizado pelo Ricardo para sustentar os comentários de que ele estava avançando de maneira significativa. A professora, na realização da atividade, pediu que cada um escrevesse os números de um até 15. Começou a ditar as palavras, repetia pausadamente cada palavra. As crianças perguntavam com que letra se escrevia e ela fazia o som da letra, buscava fazer relações com outras palavras, quando percebia que ninguém falava, dizia a letra. O ditado foi entregue a ela. As palavras ditadas foram as seguintes:

DITADO

- 1.CASACO
- 2.BORBOLETA
- 3.FLORISTA
- 4.RELÓGIO
- 5.CHAVEIRO
- 6.PIOLHO
- 7.BANHEIRO
- 8.BICICLETA
- 9.BUZINA
- 10.GRÊMIO
- 11.INTER
- 12.CHOCOLATE
- 13.BOMBOM
- 14.TARTARUGA
- 15.UVA

O Ricardo escreveu as palavras da seguinte maneira:

1. caco (casaco)
2. boleta (borboleta)
3. feta (florista)
4. rego (relógio)

⁶⁹ O ditado foi realizado pela professora porque, como havia tido um período de greve bastante longo, e muitos alunos estavam retornando aquele dia, ela queria saber como as crianças estavam em termos de escrita. O ditado foi realizado em 25 de junho de 2007, momentos antes do início do Conselho de Classe.

5. cavelo (chaveiro)
6. piolo (piolho)
7. bonro (banheiro)
8. bita (bicicleta)
9. bzna (buzina)
10. ermo (grêmio)
11. itere (inter)
12. xote (chocolate)
13. bomu (bombom)
14. tarugo (tartaruga)
15. uva

Após mostrar a folha do Ricardo aos professores, Adriana comentou: *viu, está avançando, antes ele nem escrevia. No início do ano mal escrevia algumas letras. E nessa atividade eu nem interfeiri muito.*

Todas as professoras⁷⁰ que participavam do Conselho de Classe demonstravam conhecer as dificuldades e os avanços dos alunos, em muitos casos, inclusive daqueles que haviam sido seus alunos em anos anteriores. O Serviço de Orientação Educacional organizou pastas de todos os alunos constando informações sobre a família, as dificuldades, os encaminhamentos a psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos e alguns acontecimentos da vida pessoal dos alunos. No momento do Conselho de Classe, sempre que havia comentários sobre os alunos que passavam por situações de dificuldade na aprendizagem, a orientadora educacional acompanhava e informava a situação dos alunos contextualizando suas experiências. No entanto, como já dito anteriormente, foram observados momentos em que essas informações serviam para tentar ajustar a prática pedagógica à situação do aluno, outros serviam para justificar as dificuldades de aprendizagem.

8.4 AS TRADIÇÕES – OS RITUAIS, AS CONTINUIDADES

Apesar de haver indícios de um processo de transformação das concepções atinentes à avaliação da aprendizagem, o ambiente escolar mantém determinadas compreensões, rituais e atitudes que são típicas de uma educação mais tradicional. A memória coletiva que institui o que é avaliação ainda está relacionada com a compreensão construída pela lógica da escola seriada. É possível perceber rituais e práticas muito semelhantes às daquelas do sistema tradicional como, por

⁷⁰ O Conselho de Classe é organizado por ano-ciclo, então, as professoras das três turmas de A30 participam desse momento conjuntamente.

exemplo, uma mesma atividade, com o mesmo grau de dificuldade para todos os alunos, a separação de um aluno dos demais colegas deixando-o afastado, sentado longe dos demais colegas quando “perturba” a aula.

Quando cheguei para observar a aula no dia 2 de agosto vi que o Ricardo estava sentado sozinho, enquanto a turma estava organizada em duplas. Outro menino, considerado hiperativo estava sentado sozinho, também, porém ao fundo da sala. Perguntei à professora porque apenas os dois estavam sozinhos e ela disse:

– Não dá! Tem dias que o Ricardo não pode sentar com alguém, porque só conversa e ainda atrapalha quem ta com ele de fazer as coisas. Ele se distrai com muita facilidade. O outro ta sozinho, porque precisa se concentrar também. Quando quer, faz rápido as coisas, mas, quando na ta afim, fica o dia enrolando. (Registro da pesquisadora, Diário de Campo, 2 de agosto de 2007)

Percebeu-se que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em trabalhar com alunos que se manifestam o tempo inteiro, se movimentam, levantam, indagam, conversam e referem-se a esses alunos como inquietos, distraídos, bagunceiros, impossíveis, chatos. Há uma tendência em manter a aula sempre em silêncio, não aceitando conversas entre os alunos e propondo a maioria das atividades de modo que tenham que fazer individualmente, sem mediações. Num momento de conversa entre alguns alunos em que tentavam descobrir como era para fazer a separação silábica das palavras da atividade proposta, Adriana disse: *Não é possível, com conversa não tem como pensar direito, gente. Só com silêncio a gente se concentra e consegue fazer. Cada um faz o seu.*

A utilização do material e a maneira de construir a avaliação da aprendizagem, em muitos momentos, são práticas aparentemente pautadas em concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Questionada sobre a utilização de provas com os alunos, a professora afirmou que utilizava atividades mais formais em alguns momentos, mas as atividades eram iguais ou semelhantes àquelas feitas no dia-a-dia, portanto, não poderiam ser consideradas como provas. Essas atividades eram feitas individualmente entregues para que ela utilizasse como mais uma ferramenta de análise sobre o processo de aprendizagem de cada aluno. Afirmou ainda que não denominava essas tarefas recolhidas de provas, avaliações, testes pelo fato de perceber que os alunos ficavam muito nervosos ao saberem que seriam avaliados. Nenhum momento dessa avaliação mais formal foi observado durante as idas à escola, no entanto, olhando o caderno de um aluno, ele mostrou-me folhas de atividades que denominou de “provinha”. A folha estava corrigida, foi revista pelo aluno e colada no caderno. Perguntei ao aluno porque dizia “provinha” e ele disse-me que para fazerem as atividades precisavam ficar em seus lugares, não conversar, não ficar perguntando para o colega.

O ritual de um momento próprio da avaliação, de atitudes que são típicas de uma prática mais tradicional, permanece, mesmo que em poucos momentos. Abolir instrumentos característicos de uma avaliação mais tradicional não significa que também tenham sido transformados o sentido, a intenção e o uso da avaliação característicos do ensino tradicional. De acordo com Isabel, muitas práticas compreendidas como possíveis mudanças, mascaram a permanência dos conceitos do ensino tradicional nas concepções e práticas de muitos professores. Nesse sentido, a supervisora comenta que:

Muitas professoras avaliam as crianças por meio de notas e depois passam as notas para a legenda. Todas as B10 fazem isso porque as professoras combinaram, mesmo eu sendo contra. Combinam, por exemplo, de fazer assim: o aluno que ficou com 8 – atingiu parcialmente, 9 – atingiu os objetivos, e assim por diante. Então a lógica da classificação não muda tanto assim, nesse caso. (Fala da supervisora registrada no Diário de Campo, 12 de setembro de 2007)

Ao observar a organização da turma que acompanhei, percebe-se que na maioria do tempo as crianças ficam sentadas individualmente, em fileiras ou em duplas. Há poucos momentos de trabalho em grupo ou até mesmo em duplas, já que mesmo sentando em duplas, não interagem na maioria do tempo. Grande parte das propostas de atividades que enfatizam e favorecem a interlocução entre os alunos acontecem na aula de Artes. A justificativa para a ênfase em trabalhos individuais é que os trabalhos em grupos causam muita movimentação e confusão em sala de aula. A interação entre os alunos é pouco trabalhada.

Outra situação observada na A31 foi a falta do uso de diferentes tipos de materiais de apoio como, por exemplo: jornais, revistas, livros, jogos. Desse modo, os exercícios de sala de aula concentravam-se em atividades passadas no quadro ou folhas fotocopiadas. Considerando que as atividades propostas em aula geralmente eram restritas à utilização de apenas dois instrumentos (quadro e folhas) e as mesmas atividades, com o mesmo grau de dificuldade e explicadas da mesma maneira a todos, houve poucas possibilidades de expressão, poucas oportunidades de criação e trocas de experiências. Que efeitos pode ter às aprendizagens das crianças que compõem uma turma tão heterogênea, pouca diversidade de material de pesquisa e trabalho oferecidas aos alunos? O trabalho pedagógico pautado numa prática mais homogênea, com pouca diversidade de materiais de apoio, tende a não favorecer os diferentes ritmos de aprendizagem e os diferentes modos de expressão dos alunos. Pode haver uma prática de desconsideração das especificidades dos alunos. A dificuldade em propor práticas pedagógicas diversas no sentido de favorecer os diferentes modos de aprender também pode ser refletida no

processo de avaliação. Talvez por não haver materiais de apoio à prática pedagógica de diferentes naturezas e por não haver práticas que instigam diversos modos de expressão, o material que serve de auxílio para construir a avaliação dos alunos parece não ser suficiente para favorecer leituras e análises mais aprofundadas. No último Conselho de Classe, por exemplo, professora referência da A31 expressou seu prazer em dar aula e também, seu descontentamento e dissabor em avaliar. Segundo a professora: *avaliar poderia ser função de outra pessoa ou nem precisaria existir.*

Já no primeiro Conselho de Classe, quando precisou comentar com o grupo de professores o perfil da turma, a professora da A 31 disse o seguinte

São agitados, não sabem brincar, metade da turma é muito rápida e outra metade é muito lenta com relação ao ritmo que fazem as coisas e com relação à aprendizagem. Isso dificulta muito meu trabalho. Tem dois grupos bem distintos e isso dificulta o trabalho coletivo. São muito distraídos. É bastante complicado. (Comentário de Adriana no Conselho de Classe de , 25 de junho de 2007)

Como a turma é considerada metade muito lenta e a outra metade muito rápida, ocorrem alguns problemas no dia-a-dia em função de que os alunos que finalizam as tarefas mais rapidamente ficam sem ter o que fazer, impacientes e conversam, chamam a atenção dos outros que estão tentando se concentrar para fazer as atividades. Uma atividade que pode exemplificar essa situação é a proposta de separação silábica com palavras que apresentam dificuldades ortográficas como, por exemplo: engraxate, presépio, prego, dribble, fralda, iglu, frevo, etc. Assim como tem alguns alunos que fazem essa atividade tranqüilamente, já outros que estão no nível silábico têm dificuldades em realizar tal tarefa. Então, como conseguirão separá-las? Outro exemplo pode ser explicitado por meio das correções, geralmente em matemática, que ocorrem sempre do mesmo modo. Ou a professora corrige no quadro pedindo que as crianças a acompanhem ou convida alunos a irem resolver no quadro. Exemplo de atividade que a professora passou no quadro para os alunos.

Resolve:

432	178	245	357	421
+ 399	+297	+287	+257	+199
637	775	497	765	487
- 222	-225	-292	- 292	-287

Muitos alunos que mal têm estruturada a noção de seqüência numeral, dezena, unidade não conseguiram realizar a atividade e no momento da correção ficaram sem entender nada. Algumas crianças que não tinham conseguido fazer demonstravam angústia em copiar as respostas antes que fossem apagadas do quadro.

Nos Conselhos de Classe fica evidente a permanência de concepções e atitudes típicas da escola tradicional. Participando de todos os Conselhos de Classe no ano de 2007, das turmas de A30, foi possível perceber que a prática habitual permanece a de centralizar as falas nos alunos apontando aspectos comportamentais em detrimento das aprendizagens. Não é de hábito professores comentarem os avanços dos alunos, as propostas de atividades que oportunizaram efeitos positivos para a turma, as alternativas buscadas para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos. Alguns exemplos dessa prática podem ser percebidos em comentários de professores nos Conselhos de Classe que dizem:

Essa menina é muito metida, se acha modelo, se acha demais.

Muito brigão, é que nem mula, quando empaca ninguém faz andar.

Dessa não tem o que falar, é dez com estrelinhas.

Ele é bom aluno cognitivamente, mas é o Bin Laden, se pudesse jogava uma bomba em sala de aula.

Muito fofo, dez, muito inteligente...

Ele não conclui as atividades, toma medicação, ta no L.A, é muito inteligente, mas na hora de colocar as coisas no papel é muito difícil. Parece ter um comprometimento neurológico, tem um neurologista. Ele tem Déficit de Atenção é hiperativo. Repetiu duas vezes a 1ª série. Podemos chamar o pai para encaminhar para um psicólogo. (Comentários de professores relacionados aos alunos. Trechos extraídos de falas nos Conselhos de Classe de 25 de junho, 17 de setembro e 18 de dezembro)

Questionada sobre o momento do Conselho de Classe Adriana respondeu

É, eu acho que podia ser melhor aproveitado. Mas ainda é um momento que a gente tem para pedir ajuda, para pedir sugestões de como trabalhar com algumas dificuldades, é o momento que a gente se ouve. Na verdade a gente fala ainda muito do aluno e pouco de nós, das nossas dificuldades. Nesse sentido acho que poderíamos melhorar. Tu tens visto que os professores especialistas e os volantes não participam. Então é complicado avaliar o aluno sozinho. Acho que a gente tinha que ser uma equipe. Isso é muito complicado. Tem muita coisa pra avaliar, pra fazer, pra trabalhar. Temos que trabalhar e avaliar coisas que a gente não vê (grifo meu). (Comentário da professora referência em entrevista realizada dia 8 de novembro de 2007)

Essas falas podem apresentar indícios do modo como os professores percebem as crianças e orientam suas ações em função dessas percepções. Por exemplo, as ações com a menina considerada dez com estrelinhas foram, geralmente, relacionadas à correção das atividades. Por ser uma aluna com um processo de aprendizagem sem dificuldades, pouco recebia intervenções da professora, questionamentos quanto ao modo como estava construindo um determinado pensamento. Na concepção da professora *ela anda sozinho*. Houve pouca intervenção da professora nos momentos em que essa aluna estava realizando alguma atividade e na maioria das vezes, a aluna terminava as atividades e ficava sem ter o que fazer. Certo dia ao perguntar o que poderia fazer, a professora respondeu: *pode pintar os desenhos da folha, pode ler um livro se quiser*.

Avaliações processuais, práticas pedagógicas flexíveis e adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, são apenas algumas propostas que compõem a organização por Ciclos de Formação. Conforme a Isabel *os professores resistiram muito à implantação dessa organização curricular, tanto que foi uma das últimas escolas do município de Porto Alegre a aderir à proposta. Foi um processo bem difícil. Bom, podes ver que até hoje essa história dos Ciclos não é muito aceita aqui por muitos professores*. Os professores, segundo a Isabel, tinham receio dos possíveis efeitos causados pelas mudanças que consideravam radicais, percebiam que as propostas poderiam instaurar um caos escolar. Dúvidas, medos, resistências, apego ao já construído, angústias desestabilizavam as concepções de todos que participam do ambiente escolar. A Isabel falou da falta que os professores sentem de mais envolvimento das assessorias da SMED com as questões escolares. Segundo ela, as assessorias poderiam ser um momento rico em cooperação, escuta, falas, desabafos, questionamentos entre professores e assessores. Os professores e alunos dessa escola, por exemplo, referem-se ao ano-ciclo como série. Nenhum aluno, ao ser indagado em que ano estava, referiu-se aos ciclos, todos afirmaram estar na 2ª série. Essa situação pode ser compreendida como sinal de resistência, de não adesão à proposta por

parte dos integrantes da escola. Apesar de transcorridos 12 anos, desde a primeira escola organizada por Ciclos de Formação na RME de Porto Alegre, muitos questionamentos, conflitos, dúvidas e resistências permanecem.

8.5 TENTATIVAS DE RUPTURAS COM O TRADICIONAL E CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS

A organização por Ciclos de Formação foi proposta com a intenção de transformar as concepções sobre o papel da escola de maneira coletiva. Foram criadas, portanto, orientações que visavam flexibilizar os tempos e espaços escolares. Exemplos desses espaços são os Laboratórios de Aprendizagem⁷¹, as Salas de Integração e Recursos, as Turmas de Progressão. Apesar de serem espaços de diferentes naturezas e com objetivos distintos, são alternativas de espaços de ensino e aprendizagem que têm o objetivo de oferecer aos alunos e professores situações diversas de construção de conhecimentos.

O documento ENTURMAÇÃO 2007/2008 (SMED, 2007) reitera a indicação de evitar que os alunos sejam mantidos, salvo casos em que as aprendizagens dos alunos são consideradas muito precárias em relação ao ano-ciclo freqüentado. A proposta de evitar a reprovação é a de possibilitar que as dificuldades com as quais alguns alunos se deparam ao longo do ano possam ser minimizadas por meio de intervenções adequadas, criação de um ambiente de sala de aula favorecedor ao desenvolvimento do aluno, uso de diferentes materiais de apoio à prática pedagógica. As aprendizagens dos alunos, de acordo com os pressupostos dos Ciclos de Formação, precisavam ser compreendidas como responsabilidade de todo coletivo escolar. A reprovação passou a ser considerada pela SMED uma forma de culpabilizar o aluno por suas dificuldades e não repensar a prática pedagógica.

Situações que podem ser compreendidas como tentativas de rupturas com uma prática tradicional são aquelas em que os professores buscam alternativas para que os alunos possam avançar em seus estudos sustentados por apoios pedagógicos sempre que necessário. Apesar de

⁷¹ No ano de 2007, o Laboratório de Aprendizagem (L.A) da escola em que ocorreu a pesquisa, organizou-se com grupos de seis alunos (o habitual é de cinco no máximo) para atender toda demanda. Os encaminhamentos ao L.A são sugeridos pela professora referência nos Conselhos de Classe, já o desligamento ou a manutenção dos alunos é decidido em consenso entre as professoras referência e do L.A. Na escola, o Laboratório tem uma professora que fica responsável por cada ciclo. A professora responsável pelas turmas do primeiro ciclo (A10, A20 e A30) afirmou que atende em torno de 40-45 alunos. Os alunos são atendidos no contra turno duas vezes por semana sendo 45 minutos cada encontro. Dos oito alunos da A31 que freqüentam L.A todos permanecerão no ano de 2008 já que as professoras apontaram os significativos avanços com o trabalho do L.A e consideraram que, pelo menos no primeiro trimestre de 2008, será interessante para os alunos contarem com esse apoio.

haver casos de alunos com dificuldades mais acentuadas, na turma observada, apenas um aluno obteve a progressão com o pedido de uma avaliação especializada. Duas alunas foram inseridas em turmas de progressão, sendo que uma delas avançou para o ano-ciclo seguinte e os demais alunos foram aprovados com progressão simples. Dos alunos que estavam no L.A ao terminar o ano letivo, todos foram mantidos nesse espaço para o ano de 2008. Os professores consideraram que poderia ser importante para os alunos permanecerem com o auxílio do L.A, pelo menos no primeiro trimestre. O índice de manutenção⁷² de alunos em ano-ciclo na escola não é muito alto, no ano de 2006 dos 204 alunos matriculados no I Ciclo (A), 14 foram mantidos sendo apenas nove tendo como justificativa o pouco avanço cognitivo. Os demais foram mantidos em função do número de faltas. Nas turmas de A30 (A31, A33), no ano de 2006 tinham 40 alunos matriculados e ao final do ano, dois alunos foram mantidos em função dos avanços terem sido considerados insuficientes para frequentarem o ano-ciclo posterior.

No que se refere ao aluno já focalizado anteriormente (Ricardo), continuará com o acompanhamento em 2008, já que os professores perceberam o trabalho com a Sala de Integração e Recursos como essencial para os avanços conquistados pelo aluno e pelas professoras. Ricardo, ao final do ano progrediu para uma turma do Ciclo seguinte (B10). A orientadora educacional comentou no último Conselho de Classe sobre o desejo da família em enviar o Ricardo a uma escola especial. As professoras que estavam presentes ficaram surpresas e não concordaram com a atitude da família por considerarem que naquela escola Ricardo estava tendo significativos avanços, estava criando laços afetivos com professores e colegas. A orientadora educacional e a professora da SIR defenderam a idéia de que o lugar do Ricardo não era em uma escola especial.

Para Ricardo, segundo as professoras, o trabalho feito com a SIR foi de fundamental importância, tanto para a permanência do aluno na escola, quanto para seus avanços. O espaço da SIR mistura o lúdico com o pedagógico e difere da estrutura física e organizativa de sala de aula. O grupo de alunos era pequeno, em torno de quatro, cinco crianças. Talvez esse tenha sido um dos motivos favorecedores de uma prática com intervenções mais pontuais. As perguntas voltadas à desestabilização de idéias e à construção de conhecimentos foram mais frequentes.

Num jogo de cartas, por exemplo, Lígia foi fazendo as seguintes perguntas: *Quantas cartas temos que dar a cada um? Podemos olhar as cartas quando as distribuimos?* E comentou:

⁷² Dos 609 alunos matriculados no ano de 2006, apenas 37 alunos foram mantidos em função do processo de desenvolvimento considerado insuficiente. Em função da infreqüência, 36 foram mantidos e 12 mantidos por infreqüência permanente.

Dá as cartas no sentido horário que é assim (faz gesto mostrando o sentido). O menino que distribuía as cartas se atrapalhava um pouco e a professora dizia: vamos contar: uma pro Ricardo, uma pra mim, uma pra Rafaela e uma pra ti. Duas pro Ricardo, duas pra mim... Todos os alunos se envolveram no jogo enquanto a professora fazia perguntas que pareciam auxiliar a pensarem nas estratégias do jogo e nas suas ações: Que cor é essa? Que número? Não tem nada? Se não tem, faz o quê? E agora, quem joga? Quando algum aluno se antecipa na jogada ela pergunta: É a tua vez, tem certeza? Por que não é tu? Quem jogou antes?

O Ricardo, na maioria do tempo, ficou de pé ao lado da mesa. Ficou sentado apenas nos primeiros minutos do jogo. Mas estava jogando e concentrado no que fazia. Em nenhum momento foi pedido para ele sentar. O que em sala de aula não acontece já que precisa estar sentado, em silêncio na maior parte do tempo. Fica visível a dificuldade que ele tem de permanecer do mesmo modo por muito tempo. Parece-me ter havido, no caso da SIR, uma compreensão e respeito pelo fato dele precisar dessa movimentação em alguns momentos.

No jogo das cartas, Lígia pede que o aluno embaralhe as cartas e pergunta: *O que significa embaralhar?* O Ricardo responde: *Misturar. Isso, diz ela, precisamos embaralhar para que não fiquem cartas iguais juntas.* O menino vai embaralhar e se atrapalha. A Lígia diz: *Isso que tu tá fazendo é embaralhar ou espalhar as cartas na mesa?* Rafaela (colega) e Ricardo respondem: *espalhar.* A professora explica que não é a mesma coisa. O Ricardo diz que o jeito que ele tá fazendo tá errado. A Lígia pede que ele mostre outra maneira de embaralhar. Ele mostra e ela diz que aquela forma é uma possibilidade. A Rafaela mostra outro jeito, as cartas voltam a mão do menino e ele escolhe uma maneira de embaralhar. O Ricardo diz que ele não sabe fazer e a professora diz que ele irá aprender aos poucos. Tudo a gente aprende, diz ela. (Diário de Campo, 13 de agosto de 2007)

É interessante analisar o modo como as perguntas são construídas, trabalhadas e valorizadas nesse espaço. Perguntas sempre relacionadas com as ações dos alunos, da professora, com as possibilidades de poder pensar na forma de construir conhecimento sobre o que se discute, se realiza. Ensinar é fazer perguntas, mas não qualquer pergunta. Não perguntas que já têm respostas definidas ou que servem apenas para averiguar se o aluno aprendeu determinado conteúdo ou não. A pergunta torna-se importante e construtiva no fazer pedagógico quando leva ao desequilíbrio do esquema lógico do aluno, que faça com que ele repense e reorganize seus conhecimentos e faça novas e diferentes relações. Na SIR percebi que o Ricardo se interessa em responder as perguntas, fica pensativo quando questionado, se envolve com as ações e com as respostas dos colegas. As perguntas estavam sempre presentes nas construções propostas e realizadas nesse espaço.

Minha intenção ao referir esse espaço é o de mostrar a importância da flexibilização dos tempos e espaços escolares. Espaços como SIR e L.A podem oferecer apoio ao processo de aprendizagem, oportunizando que o aluno construa diferentes experiências, que possa ter um tempo ampliado no desenvolvimento de suas aprendizagens e uma variedade de possibilidades de ser, de se construir, de se expressar. Esses espaços podem ser considerados, no caso da escola observada, um espaço de enriquecimento do fazer pedagógico.

8.6 PONTOS DE DISCUSSÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO ÂMBITO EDUCACIONAL

A intenção neste capítulo foi realizar uma análise e reflexão sobre a avaliação da aprendizagem considerando que as concepções que sustentam as práticas avaliativas na escola produzem efeitos de verdade⁷³ e constituem determinadas formas cristalizadas de olhar para aqueles estudantes que fogem aos padrões desejados pela instituição escolar e pela sociedade.

No período de observação foi possível perceber que a prática da avaliação da aprendizagem se revela como aquele elemento do campo pedagógico que mais preocupa os professores e, por isso mesmo, causa debates bastante polêmicos. Tais debates se estendem tanto no modo de representar as aprendizagens dos alunos, quanto no dilema de avaliar sem cair na armadilha do julgamento, da classificação e da comparação.

O desassossego causado pela avaliação da aprendizagem leva os professores, via de regra, a uma situação que pode ser bastante contraditória: considera-se a importância de atividades avaliativas que levam em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e os conhecimentos já construídos pelos alunos, mas, ao mesmo tempo, expressa-se dificuldades para criar práticas avaliativas para dar conta das questões dessa natureza.

Por um lado, os professores consideram como elementos que constituem o processo de avaliação as observações do cotidiano dos alunos, o recolhimento de atividades realizadas pelos alunos em sala de aula ou em casa e a avaliação das atitudes e dos comportamentos das crianças.

⁷³ De acordo com Foucault (1999), desde a Grécia antiga a sociedade induz à produção de verdade e necessita dela para sobreviver. Os discursos tomados como verdade – produzidos pelo sujeito que supostamente sabe – produzem efeitos que funcionam como tecnologias de poder tentando fazer com que esses discursos funcionem. Através de “discursos de verdade” se produz e conduz ações que envolvem múltiplas relações de poder que constituem o corpo social. Os efeitos desses discursos são considerados como efeitos de verdade. Foucault (1999, p. 28) pergunta: *qual é esse tipo de poder capaz de produzir discursos de verdade que são, numa sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes?* Nesse sentido, o autor afirma que somos submetidos pelo poder de produção da verdade e que só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade, ela torna-se uma espécie de arma na relação de força.

Por outro lado, as observações realizadas pelos professores raramente são registradas para, num momento posterior, serem analisadas. As atividades recolhidas também não contemplam os diferentes modos possíveis de expressão dos estudantes – em boa parte dos casos, as atividades são entregues aos alunos em folhas fotocopiadas. Há uma tendência em intensificar ações dos alunos consideradas inadequadas e uma tentativa de padronização dos comportamentos e das atitudes.

As contradições que se apresentam no processo avaliativo podem ser observadas, por exemplo, naquelas situações em que, ao invés da punição do aluno em função de alguma atitude considerada inadequada – envio à direção, ao serviço de orientação, impedimento da participação do recreio ou educação física –, os professores preferem dialogar com os alunos, discutir o porquê de suas atitudes, procurando refletir sobre os acontecimentos. Desse modo, os alunos permanecem em sala de aula sem que isso possa se transformar num constrangimento diante dos colegas. Geralmente as situações são resolvidas de maneira discreta, sem expor ou ridicularizar a criança.

A avaliação da aprendizagem é constituída de intencionalidades e práticas nada consensuais, muito pelo contrário. A escola, por meio da avaliação como mecanismo de mensuração dos saberes, de classificação, de docilização dos corpos, foi historicamente um espaço reservado para poucos. Inverter essa lógica, demanda rupturas com as concepções e valores que foram sendo construídos por uma escola construída por meio de um ensino classificatório e pouco acessível. São mudanças que envolvem muitas variáveis e que demandam um equilíbrio nas ações e percepções de todos que compõem o ambiente escolar.

Criar práticas pedagógicas que considerem o processo de avaliação como dispositivo de inclusão, pode ser uma das alternativas de novos modos de ver e de fazer educação. As perguntas precisam ser valorizadas e intensificadas e, ao mesmo tempo, consideradas possibilidades de renovação dos pensamentos que regem as concepções sobre a escola.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE NOVOS QUESTIONAMENTOS

Neste momento está o desafio de entrelaçar as idéias, compreensões e, sobretudo, as indagações, que foram surgindo ao longo deste estudo. Após um período de muito envolvimento com a pesquisa, de análise do material coletado, de organização e escrita dos conhecimentos construídos, é preciso chegar ao momento de tentar fechar algumas lacunas e tentar responder as questões levantadas nesta pesquisa. Algumas conclusões podem ser apresentadas neste momento, sem contudo, serem consideradas definitivas pois, o questionamento e a produção de conhecimento é um processo inacabado e em contínua transformação. Ainda que sejam conclusões provisórias devem ser destacadas relacionando-as à busca pela compreensão sobre a construção do processo de avaliação da aprendizagem em uma escola que compõe o universo amplo de escolas da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. A organização da Rede por Ciclos de Formação tem diretrizes orientadoras que atentam para a democratização do ensino e, nesse sentido, oportunizam aproximações entre educação especial, inclusão escolar e Ciclos de Formação. O debate atinente aos processos de avaliação da aprendizagem, a partir do momento em que aponta para uma prática pedagógica em consonância com as especificidades dos alunos e com a necessidade de considerá-los como *parâmetro de si mesmo*, tenta romper com um processo educacional de homogeneização dos sujeitos, típico da escola. Desse modo, o debate atual sobre a avaliação da aprendizagem pode contribuir para a construção de uma prática em consonância com a perspectiva da inclusão escolar.

Desde a década de 1980, alternativas de reorganização curricular estão sendo experimentadas no Brasil, difundindo a emergência de criar práticas pedagógicas modificando concepções sobre o ensino e a aprendizagem de maneira que os diferentes modos de aprender sejam contemplados. Nesse sentido, é possível fazer uma aproximação das propostas que orientam os Ciclos, com a perspectiva de inclusão escolar e a democratização do ensino. Essas aproximações referem-se, sobretudo, à ênfase nas mudanças que incidem sobre o ensino comum, como, por exemplo, a aposta na educabilidade de todos apontando o ambiente da escola comum como prioritário.

Relacionando Ciclos e educação especial, pode-se considerar que uma organização curricular dessa natureza tem oportunizado que crianças que comumente estariam em escolas especiais participem do ambiente da escola comum, tendo ao seu dispor serviços de apoio como uma alternativa de espaço de potencialização das aprendizagens. No caso da RME de Porto Alegre, a existência dos serviços de apoio – Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos – se constitui uma espécie de continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula que visa permitir a oferta de diferentes suportes aos alunos que apresentam características diferentes no seu modo de aprender. A flexibilização dos tempos e espaços escolares, ou seja, a flexibilização curricular, tem sido um elemento de possibilidade para que alunos que vivem situações de desvantagem associadas às necessidades educativas especiais ou às dificuldades de aprendizagem compartilhem experiências no ambiente escolar, na escola de ensino comum. Um exemplo dessa busca por um espaço plural, de flexibilização dos tempos escolares, é a restrição da prática da repetência sugerindo que, ao invés disso, haja o oferecimento de apoios complementares como aqueles já destacados anteriormente. Tanto na perspectiva da inclusão escolar quanto no debate atinente aos Ciclos de Formação, são buscadas alternativas que possibilitem à escola criar espaços diversificados de aprendizagem considerando a permanência das crianças, a continuidade dos estudos, bem como o fortalecimento das relações afetivas. O debate sobre os Ciclos de Formação transcende a discussão sobre inclusão escolar ao propor a ampliação e qualificação do ensino. A avaliação da aprendizagem começa a ser discutida como uma prática que precisa ser repensada para que possa se transformar em ferramenta de qualificação do ensino a partir do momento em que oferece informações sobre o processo de ensino e aprendizagem que podem interferir nas práticas, nas intervenções pedagógicas.

Retomando as questões orientadoras deste estudo, é possível dizer que os pressupostos expressados pelos professores como sendo orientadores da prática são aqueles presentes nas diretrizes que sustentam a organização curricular dos Ciclos de Formação. No entanto, os critérios e procedimentos emergem como práticas contraditórias, já que oscilam entre tentativas de rupturas com a avaliação tradicional e a permanência de rituais típicos dessa avaliação. Apesar de haver consenso na escola de que a avaliação da aprendizagem é um processo, que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem e ao professor cabe considerar essa diversidade no momento de propor as atividades, há muitas reclamações referentes à heterogeneidade das turmas.

Em relação aos critérios e procedimentos utilizados no processo de avaliação das aprendizagens e se estes são extensivos aos alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, a professora titular da turma A31 afirmou que considera os mesmos para todos. Esta consideração pode ser compreendida, por um lado, que os alunos com necessidades educativas especiais são envolvidos em todas as atividades propostas em aula sendo respeitados seus ritmos e o modos de realização das atividades. Por outro lado, a flexibilização e a consideração de diferentes ritmos de aprendizagem pode se manifestar como não aposta do professor nas possibilidades do aluno. Esses alunos pouco são questionados sobre como estão construindo o pensamento para realizar as atividades, que relações fazem, em que momento sentiram mais facilidade ou dificuldade para resolver o que foi proposto. Na maior parte do tempo as atividades são propostas de maneira homogênea, com poucos materiais de apoio.

Após a realização da pesquisa é possível inferir que as informações obtidas por meio do processo de avaliação da aprendizagem raramente são utilizadas ou retomadas no momento de elaboração de propostas de atividades ou como material de apoio ao professor. A avaliação parece ser concebida como dissociada da prática pedagógica, pois as informações parecem não ser utilizadas no sentido de favorecer as aprendizagens dos alunos e qualificar a prática do professor. Há pouca participação do próprio aluno e dos demais professores que acompanham a turma no processo de avaliação.

Apesar de todo debate pedagógico desenvolvido na rede, cuja proposta valoriza a individualização do processo de ensino e aprendizagem, observa-se ainda o predomínio de atividades que tendem a oferecer percursos semelhantes para o conjunto dos alunos. Mantém-se o ensino simultâneo para atender a maioria de seus alunos encontrando dificuldades em oferecer alternativas de trabalho para aqueles que não acompanham o ritmo da maioria. Os alunos que destoam desse ritmo, em muitas situações, ficam sem fazer nada em sala de aula, ou realizando tarefas sem objetivos definidos como, por exemplo: ficar pintando, lendo um livro, recortando e colando. São poucos os momentos em que há intervenções mais pontuais e individuais. A avaliação da aprendizagem, do modo como vem sendo construída, parece não estar oferecendo informações necessárias ou suficientes para a retomada do planejamento do professor de modo que os alunos com maiores dificuldades tenham condições de irem avançando no seu processo cognitivo. A perspectiva da avaliação como dispositivo de inclusão deveria considerar a

complexidade de um processo, o qual oportuniza que cada aluno vivencie situações fecundas de aprendizagem. Porém, é necessário que observemos o que isso significa em termos de redimensionamento das concepções sobre o que é ser professor, ensinar, favorecer as aprendizagens dos alunos.

No início desta pesquisa predominavam algumas dúvidas quanto às crenças dos professores em relação à avaliação da aprendizagem, considerando que as práticas avaliativas estariam em consonância com concepções próximas àquelas construídas pela escola tradicional. No entanto, deparei-me com uma realidade muito mais complexa, uma trama muito mais emaranhada do que esperava. Os professores parecem considerar as orientações das diretrizes da organização curricular por Ciclos, da avaliação como prática de qualificação do ensino e potencialização das aprendizagens, principalmente, a necessidade de considerar os diferentes ritmos de aprendizagem. Os professores parecem compreender que as crianças têm diferentes modos de aprender, diferentes tempos de desenvolvimento, diferentes maneiras de agir e reagir aos encontros que são oportunizados na escola. Por outro lado, a permanência de rituais típicos da avaliação indica que algumas concepções estão bastante atreladas ao pensamento constitutivo da escola tradicional.

Esta pesquisa fortaleceu minha concepção de que todas as crianças têm condições e têm o direito de terem as aprendizagens potencializadas, o desenvolvimento oportunizado e intensificado pelos processos escolares. A avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, “avaliação inclusiva” como ousou denominar, pode ser uma alternativa de ensino e aprendizagens qualificadas por meio de análises críticas das ações e reações em sala de aula tanto dos professores quanto dos alunos; compreensão e reelaboração da prática pedagógica atrelada à construção de caminhos possíveis a todos.

O presente estudo pode ser compreendido como uma leitura possível sobre o fazer pedagógico e, principalmente, sobre a avaliação que deve ser do ensino e da aprendizagem e necessita estar diluída em todas as ações presentes na escola: nas relações, nas resistências, nas dificuldades, nas falas, nos olhares, nas manifestações, nos silêncios. Pode, sobremaneira, nos ajudar a compreender que os alunos jamais se encontrarão num mesmo ponto de chegada, num ponto virtual que nós professores criamos, mesmo sem ter a intenção, como se todos fizessem o mesmo caminho ao mesmo tempo.

A proposta de Ciclos de Formação nos ensina que é possível pensar a escola de um outro modo, que é possível criarmos alternativas de ensino e aprendizagem que se afastam das práticas consideradas excludentes, inadequadas, sobretudo aos alunos que em algum momento da escolarização encontram dificuldades na aprendizagem. A escola tem e sempre terá problemas já que é isso que oportuniza o movimento, os debates, as desacomodações. No entanto os problemas são da escola, lugar de vida, de tensões, lugar de encontro de intensidades e de encontro com o imprevisível.

Espero que o presente estudo contribua para colocar em evidência que, para além de uma organização curricular ciclada ou seriada, há desafios e problemas que caracterizam a constituição da escola como uma rede de relações que não se esgotam em uma mudança de diretrizes sobre como o espaço físico deve estar organizado, ou como um agrupamento de alunos deve ser feito. Para além de uma organização de um certo tipo, persistem os desafios, pois não basta reunir os alunos por idade cronológica como não basta reuni-los pelo grau de conhecimento com base no estágio de aprendizagem para que a escola se torne menos excludente e com um ensino mais qualificado. É preciso mais do que isso. As mudanças estruturais precisam estar em equilíbrio com as transformações atinentes às concepções em relação às questões que compõem a escola. Os Ciclos de Formação não eliminam os problemas que a escola enfrenta historicamente, mas ensinam que recriar a escola é necessário, reinventar práticas que oportunizem a inclusão de todos os alunos é fundamental. Podemos aprender a construir relações que legitimem o outro em suas especificidades, considerar que há infinitas maneiras de nos constituirmos sem que haja necessidade de sermos enquadrados em um modo de ser definitivo, único.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Simone. **Ação Docente, Formação Continuada e Inclusão Escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. UFRGS, 2005. Tese de Doutorado.
- AZEVEDO, José Clóvis de et.al. (Orgs.) **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS. Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; DORNELES, Beatriz. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, Rosângela. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004. 146 p.
- BAPTISTA., Claudio Roberto. Ciclos de Formação, Educação Especial e Inclusão. Frágeis Conexões? In: MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola e Tempos na Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 12, p.191-207.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas de Inclusão Escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Espírito Santo: EDUFES, 2006. P. 87-103
- BAPTISTA, Claudio Roberto; CHRISTOFARI, Ana Carolina; ANDRADE, Simone Girardi. **Movimentos, Expectativas e Tendências: inclusão escolar no Ensino Municipal de Porto Alegre**. Trabalho Apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, Minas Gerais, 2007.
- BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2. ed. 1989. P.37-45.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, dezembro de 1996. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil). Brasília.
- BEDIN, Virgínia. **Diversidade e Intersubjetividade nos Laboratórios de Aprendizagem da rede Municipal de Porto Alegre – RS**. (Proposta de Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- Bogdan e Biklen (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 10. ed. São Paulo: Editora Cultrix,. 1998, p. 37.
-

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, n.9, 1999.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, n. 21, 2000.

CARRARA, Kester. Avaliando a Avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, Hélia Sônia; CARRARA, Kester (Orgs.). **Avaliação sob Exame**. Campinas: Autores Associados, cap. 1, p. 1-21, 2002.

COMENIUS. João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1954. (1ª edição em 1657)

DORIN, E. **Dicionário de Psicologia**: abrangendo terminologia de ciências correlatas. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978. P-36-37.

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. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 27 ed. São Paulo: Globo, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa, Séc. XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 238.

FETZNER, Andréa Rosana. **Falas Docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos Ciclos**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007.UFRGS, 2007. Tese de Doutorado.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**: história das violências nas prisões. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O Construtivismo e a Educação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**: educação para e pela cidadania. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Escola_Cid_Mov_projeto_2000.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2007.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 29-49.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. **Escolarizar para Moralizar**: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000100009&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 4 de fevereiro de 2007.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Melo. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1080; p.2118.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na Escola Cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 129-142.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola e Tempos na Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a Educação Especial na SMED. In: **Cadernos Pedagógicos n° 20**: Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, janeiro de 2000. P. 7-12.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Coleção: Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des) Vantagem e Aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação).

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário Prático de Pedagogia**. 1ª. ed. São Paulo: Rideel, 2003, p.31.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. Cap. 4, p. 53-71.

RUBLECKI, Adriana Felício; BAPTISTA, Claudio Roberto; CHRISTOFARI, Ana Carolina. Autismo e Integração: uma análise das alternativas educacionais na Rede Municipal de Porto Alegre. In: V ANPEd Sul. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2004, Curitiba: PUCPR, 2004. CD-ROM. 15 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Gabriela Brabo. **Avaliação Inicial do Aluno com Deficiência Mental na Perspectiva Inclusiva**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. O Processo de Construção da Educação Municipal Pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In. _____ **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. P.45-84

SOUZA, Fabiane Romano. **O Lugar das Diferenças e a Configuração dos Espaços Escolares**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004. UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado

TEZZARI, Mauren Lucia. “*A SIR chegou...*” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002, UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7.ed. São Paulo: Icone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. 5 v

XAVIER, Maria Luiza. M. F. **Os Incluídos na Escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003. UFRGS, 2003. Tese de Doutorado.

ANEXOS



Anexo III

Entrevista feita com a professora referência da turma A31, dia 8 de novembro de 2007

- 1) Quais os critérios, procedimentos que tu utilizas para avaliar os alunos?**
 - 2) Tu recolhes as mesmas atividades de todos?**
 - 3) Então tu fazes atividades diferentes?**
 - 4) Os pais dele dizem o quê?**
 - 5) Quais são as potencialidades que tu identificas no Ricardo?**
 - 6) Quais suas dificuldades?**
 - 7) Fazes trabalhos diferenciados para o Ricardo?**
 - 8) Há discussão na escola sobre como avaliar de maneira mais adequada?**
 - 9) (pergunta da professora a mim) Tu estás sabendo da volante?**
Não. O que aconteceu?
 - 10) A volante tem feito substituições?**
 - 11) É o primeiro ano que o Ricardo está em ano-ciclo regular não é?**
 - 12) O que achas do momento de Conselho de Classe?**
 - 13) E tu achas que funciona bem assim como ele é?**
-

Anexo IV

