

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: O LUGAR
OCUPADO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

MARA LÚCIA CAETANO DA SILVA

**SANTOS
2007**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: O LUGAR
OCUPADO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

MARA LÚCIA CAETANO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação
Orientadora: Prof^a Dr^a Nereide Saviani.

**Santos
2007**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistemas de Bibliotecas Universidade Católica de Santos - SiBiU

Caetano da Silva, Mara L.

Dimensões da Avaliação de Aprendizagem: O Lugar Ocupado no Curso de Pedagogia / Mara Lúcia Caetano da Silva – Santos – SP, 2007.

65 f. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos. Programa de Mestrado em Educação)

I. Caetano Silva, Mara Lúcia. II. Dimensões da Avaliação de Aprendizagem: O Lugar Ocupado no Curso de Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Santos, ____/____/2007

DEDICATÓRIA

Aos meus amigos e alunos de Santa Bárbara D'Oeste e Santos que foram, têm sido e sempre serão a grande razão e incentivo de meu aperfeiçoamento profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir pelos caminhos certos e pela luz que me fortalece.

A meus pais, por me dar a honra de ser sua filha.

A meu esposo, por compartilhar nossos sonhos, pelo estímulo e incansável compreensão.

A meus filhos, Vinícius e Raíssa, que são a razão de meu viver e o tesouro mais precioso que Deus me deu.

A Prof^a Dra. Martha Abrahão Lucchesi, que iniciou minha orientação no Programa.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Nereide Saviani, que aceitou o desafio de continuar me orientando, com permanente incentivo, suprimindo minhas falhas e mantendo-me no caminho até o final do trabalho.

Ao amigo Prof^o Dr. José Theodoro Trani Capocchi, que me ensinou a transpor barreiras e compreender o significado de sabedoria.

A amiga Dr^a Eleonora Mathias Calvo, que me incentivou a voar num “cavalo branco alado”, que enfim chegou a seu destino.

A CAPES pelo incentivo financeiro, que oportunizou esse trabalho.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram na execução deste trabalho.

RESUMO

CAETANO SILVA, Mara L. **Dimensões da Avaliação da Aprendizagem: O Lugar Ocupado pelo Curso de Pedagogia**. Texto submetido à defesa de dissertação. Santos: UniSantos – Mestrado em Educação, 2007.

Esta dissertação tem por objetivo avaliar as dimensões da Avaliação de Aprendizagem no Curso de Pedagogia. Foi realizada revisão bibliográfica sobre Avaliação de Aprendizagem e a Formação de Professores no Curso de Pedagogia. A metodologia adotada consistiu em: análise documental, observações de aulas e entrevistas com professores e alunos. O campo de pesquisa foi constituído por três Instituições de Ensino Superior da cidade de Santos, SP. Foram analisados os Planos de Ensino das disciplinas Didática, Medidas Educacionais e Gestão Educacional. Foram entrevistadas quatro professoras e três alunas. A análise é feita à luz de contribuições teóricas nos campos da Avaliação da Aprendizagem e da Formação do Professor, em especial as de autores que se dedicaram ao estudo desses temas, numa perspectiva histórico-crítica. As conclusões gerais foram as seguintes: 1) Constatou-se que os Planos de Ensino das disciplinas Didática e Gestão Educacional não contemplam o assunto Avaliação de Aprendizagem. Já o Plano de Ensino da disciplina Medidas Educacionais aborda o tema profundamente e sob diferentes aspectos. 2) Todas as professoras abordam o assunto avaliação de aprendizagem em sala de aula, com maior ou menor profundidade, mesmo quando o Plano de Ensino não o prevê. 3) As professoras entrevistadas atribuem importância ao ensino da Avaliação de Aprendizagem, embora elas se aprofundem mais ou menos no tema, de acordo com as disciplinas que lecionam. As alunas entrevistadas são unânimes em afirmar a importância da Avaliação da Aprendizagem durante o curso.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem, Formação de Professores, Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

CAETANO SILVA, Mara L. **Dimension of Learning Evaluation: Its role in the Pedagogy Course.** Dissertation submitted for Master Degree. Santos: UniSantos- Master Degree in Education, 2007

The aim of this dissertation is to assess the dimensions of the Learning Evaluation in the Pedagogy courses. A bibliography revision about the Learning Evaluation and the Formation of Teachers in the Pedagogy Courses was carried out. The adopted methodology was based on: analysis of documents, observation of classes and interviews with professors and students. The field research was composed by three local Colleges in Santos, SP, Brazil. The lesson plans of the following subjects were analyzed: Didacticism, Educational Measures and Educational Management. Four professors and three students were interviewed. The analysis is made in the light of theoretical contributions in the fields of Learning Evaluation and the Formation of Teachers, especially contributions from authors who dedicated themselves to the studies of these themes, in a historical-critical perspective. The general conclusions were the following ones: 1) It was detected that the lesson plans for Didacticism and Educational Manage didn't approach the issue about Learning Evaluation. But, on the other hand, the lesson plan for Educational Measures deeply approaches the subject under different aspects. 2) All professors approach the learning evaluation subject in classroom, deeply or less deeply, even if it is not in the lesson plan. 3) The interviewed professors give importance to the teaching of Learning Evaluation, even though they approach the subject deeply or less deeply, according to the subject the teach. The students are unanimous in stating that the Learning Evaluation during the course is very important.

Key-words: Learning Evaluation, Teaching/Learning, Formation of Teachers, Pedagogy Course, Lesson Plan.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O TEMA DA AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: A GUIA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	05
1.1 – Avaliação de Aprendizagem.....	07
1.1.1 – Ênfase no currículo, princípios filosóficos, com funções diagnóstica, formativa e mediadora.....	07
1.1.2 – Avaliação em progressão continuada, democratização do ensino, relações dialógicas.....	12
1.1.3 – Categorias de avaliação/objetivo e conteúdo/método	13
1.1.4 – Avaliação nos processos de inclusão e exclusão	16
1.1.5 – Avaliação nos processos formal e informal.....	17
1.1.6 – Instrumentos avaliativos.....	17
1.2 – Formação do Professor no Curso de Pedagogia	18
1.2.1 – Papel da formação do educador na avaliação	18
1.2.2 – Políticas de formação de professores caminham para o aligeiramento e o rebaixamento das exigências	21
1.2.3 – Desenvolvimento do trabalho pedagógico científico em dimensões técnicas e formativas, diagnósticas e mediadora	23
1.2.4 – Formação de professores numa concepção tecnicista	26
1.2.5 – Formação de professores numa concepção de avaliação/objetivos e avaliação/conteúdos.....	27
CAPÍTULO 2 – INCURSIONANDO PELA PRESCRIÇÃO E PELA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES): OS CAMINHOS DA PESQUISA	29
2.1 – A Triangulação dos Dados	31
2.2 – Caracterização do Campo de Pesquisa	31
2.3 – O Primeiro Vértice: As Análises Documentais	33
2.3.1 – O plano de ensino da IESA	34
2.3.2 – O plano de ensino da IESB.....	34
2.3.3 – Os planos de ensino da IESC.....	34
2.4 – O Segundo Vértice: As Observações das Aulas.....	35
2.4.1 – A observação na IESA.....	36
2.4.2 – A observação na IESB.....	37
2.4.3 – A observação na IESC.....	38
2.5 – O Terceiro Vértice: As Entrevistas com Professores e Alunos.....	38
2.5.1 – A entrevista com a professora da IESA.....	39
2.5.2 – A entrevista com a professora da IESB.....	39
2.5.3 – As entrevistas com as professoras da IESC.....	40
2.5.4 – As entrevistas com as alunas (futuras professoras)	40
2.5.4.1 – A entrevista com a aluna da IESA.....	40
2.5.4.2 – A entrevista com a aluna da IESB	41
2.5.4.3 – A entrevista com a aluna da IESC.....	41

CAPÍTULO 3 – O LUGAR OCUPADO PELA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS IES PESQUISADAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
3.1 – Resultados e Discussão Acerca dos Planos de Ensino	43
3.2 – Resultados e Discussão Acerca das Observações em Aulas – Abordagens sobre Avaliação de Aprendizagem	45
3.3 – Resultados e Discussão Acerca dos Depoimentos de Professores e Alunos	48
3.3.1 – Depoimento dos professores	48
3.3.2 – Depoimento dos alunos	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	65
Anexo 1 – Análise Documental	66
Anexo 1.1 – Roteiro para Análise Documental	67
Anexo 1.2 – Plano de Curso IESA	68
Anexo 1.3 – Plano de Curso IESB	71
Anexo 1.4 – Plano de Curso IESC: Disciplina Medidas Educacionais	75
Anexo 1.5 – Plano de Curso IESC: Disciplina Gestão Escolar	77
Anexo 2 – Entrevistas	80
Anexo 2.1 – Questões Norteadoras para Entrevista com os Professores	81
Anexo 2.2 – Questões Norteadoras para Entrevista com os Alunos do 7º Semestre	82
Anexo 2.3 – Termo de Consentimento	83
Anexo 2.4 – Transcrição de Entrevista – Professora Sandra: IESA	84
Anexo 2.5 – Transcrição de Entrevista – Professora Keli: IESB	86
Anexo 2.6 – Transcrição de Entrevista – Professora Gorete: IESC	89
Anexo 2.7 – Transcrição de Entrevista – Professora Juliana: IESC	91
Anexo 2.8 – Transcrição de Entrevista – Aluna Elydia: IESA	93
Anexo 2.9 – Transcrição de Entrevista – Aluna Carmem: IESB	94
Anexo 2.10 – Transcrição de Entrevista – Aluna Luciana: IESC	95
Anexo 3 – Observações das Aulas	97
Anexo 3.1 – Questões Norteadoras para Observação em Sala de Aula	98
Anexo 3.2 – Registros das Observações: Disciplina Medidas Educacionais - IESC	99
Anexo 3.3 – Registros das Observações: Disciplina Didática - IESA	103
Anexo 3.4 – Registros das Observações: Disciplina Didática - IESB	117
Anexo 3.5 – Registros das Observações: Disciplina Gestão Educacional - IESC	150

INTRODUÇÃO

"Tudo tem seu tempo e até certas manifestações mais vigorosas e originais entram em voga ou saem de moda. Mas a sabedoria tem uma vantagem: é eterna."

Baltasar Gracián

Vários são os estudos que, implícita ou explicitamente, analisam o papel da avaliação de aprendizagem, ora tratando a avaliação com ênfase no currículo, ora como expressão de juízos e decisões de professores. Em alguns casos têm-se colocado ênfase na categoria conteúdo/método, chamando-se a atenção para a dependência em que estes se encontram em relação aos objetivos/avaliação da aprendizagem. (FREITAS, 1995)

Polêmicas referentes às formas de avaliação praticadas por professores nas diversas instituições escolares percorrem diferentes caminhos, a maioria subestimando a importância da avaliação formativa em detrimento de avaliação somativa. (VILLAS BOAS, 2002)

Uma hipótese é que a categoria objetivos/avaliação da escola seja chave para compreender e transformá-la, pois o desenvolvimento do conteúdo/método está modulado pela categoria avaliação/objetivos. (FREITAS, 1995)

Alguns estudiosos têm colocado ênfase na categoria conteúdo/método (SAVIANI, N. 2003). Isso foi importante no momento em que correntes libertárias diminuíram o papel destes aspectos no interior da escola. Hoje, no entanto, é preciso reexaminar esse enfoque, não para retirar a importância dos conteúdos, mas para chamar a atenção para a posição de dependência em que se encontram em relação aos objetivos/avaliação da escola. (FREITAS 2003, SAVIANI, N. 2003)

Debater sobre a escola e seus problemas é discutir sobre questões relativas ao saber, sua transmissão, assimilação, nas situações de ensino-aprendizagem, o que guarda relação muito próxima com questões de avaliação. Refletir sobre a visão linear das dimensões técnica e política da educação e sobre tendências a dicotomizações que, de certa forma fecham-se na

dissociação meios versus fins, implica busca a superação do divórcio entre conteúdo e método. (SAVIANI, N. 2003)

O problema desta pesquisa tem origem na preocupação com o que é ensinado sobre avaliação de aprendizagem no curso de pedagogia. Considera-se fundamental investigar sobre essa temática em Instituições de Ensino Superior (IES), para verificar, se o que é ensinado é relevante para a prática efetiva do futuro educador, aquele que, na docência ou na orientação a professores, irá deparar-se continuamente com problemas de avaliação.

A preocupação técnica de conseguir métodos válidos para transmitir as aprendizagens e a relação com a psicologia para se prover de critérios de autoridade científica fizeram com que a educação em geral e, mais em particular a didática, tenham se esquecido do conteúdo culturalizador da educação. (SACRISTÁN, 1998)

Enfim, o que os professores do curso de pedagogia pensam ser importante ensinar sobre avaliação de aprendizagem? Na expressão dos professores, ensinar sobre avaliação de aprendizagem aos alunos é tratar da mediação didático-pedagógica e das concepções da prática?

Buscando na epígrafe concatenação a essa idéia, sugere que tudo tem seu tempo, o processo de aprendizagem respeita os limites dos alunos, e quando enfatiza que certas manifestações mais vigorosas e originais entram em voga ou saem de moda, sugere-nos os modismos da educação a qual somos submetidos. Mas a sabedoria tem uma vantagem: é eterna. É esse o propósito da Avaliação de Aprendizagem, inserir a sabedoria nos compêndios humanitários.

Tendo como objetivo central saber o que se ensina sobre avaliação de aprendizagem no curso de pedagogia considera-se necessário verificar o que prescrevem os Planos de Curso sobre avaliação de aprendizagem. Analisar as concepções de alunos e professores torna-se primordial para a efetivação deste trabalho.

Verificar a inserção da avaliação de aprendizagem como prática ativa e efetiva do curso de pedagogia é fator relevante, visto que o curso forma profissionais para a docência ou

para constituir-se em apoio para o trabalho pedagógico. (SOUZA, 1991; VEIGA, 2004; FREITAS, 2002)

A hipótese central é que é possível ensinar a avaliar sob dois modos necessariamente articulados:

a) trabalhando-se, sistematicamente, com conteúdos de disciplinas do curso, conceitos, teorias, políticas e práticas de avaliação, pela discussão teórica;

b) desenvolvendo-se as atividades das disciplinas e avaliando-as segundo a discussão teórica realizada - pela prática da avaliação, ou, pelo exemplo apresentado pelos docentes.

Portanto, compreender a avaliação de aprendizagem, como serviço da ação, requer compreender a essência dos conteúdos numa posição de interdependência, em relação aos objetivos/avaliação. (FREITAS, 1995, p. 95; ZABALA, 1998 p. 195-221; BERBEL 2003, p. 181-201)

A partir da análise de quatro disciplinas que compõem três cursos de pedagogia, em três Instituições na Baixada Santista, no Estado de São Paulo, este trabalho busca investigar o que é ensinado aos alunos sobre avaliação de aprendizagem¹.

Para preservar o sigilo da fonte das informações, as instituições e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, receberam nomes fictícios.

A análise de cada dia de observação ressalta pontos de interesse que colaboraram para configurar a importância que as disciplinas apresentam no ensino de concepções e práticas relativas à avaliação da aprendizagem. (LUDKE, 1986, p. 25, BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.115)

De acordo com o quadro multiforme aplicado à pesquisa qualitativa, a entrevista complementa informações sobre o contexto da sala de aula, diferente do que se vê momentaneamente. (LUDKE, 1986, p. 28, BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.119)

¹ A Baixada Santista é uma região do litoral sul do Estado de São Paulo que compreende os seguintes Municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.

Recorre-se à entrevista complementar junto aos alunos do 7º semestre do curso de pedagogia, contextualizando-se o ambiente da sala de aula, sob a ótica das experiências que carregam e o que aprendem durante o curso, visto que serão futuros professores e terão responsabilidades com o ensino e a aprendizagem dos sujeitos. (LUDKE, 1986, p. 31; BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.120)

O alinhamento produzido a partir das contribuições derivadas das obras estudadas, seguiu-se na divisão deste trabalho em três capítulos.

A Introdução apresenta a dinâmica da realização deste estudo, trazendo a importância do mesmo na discussão sobre avaliação de aprendizagem na formação dos professores de pedagogia.

No capítulo 1 é feita revisão bibliográfica, visto que a temática tratada é complexa e a compreensão das questões relativas à avaliação de aprendizagem exige que se procurem novos olhares que ajudem a revelar o que é ensinado sobre essa temática no Curso de Pedagogia.

No capítulo 2 são descritos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, explicitando-se as formas de abordagem, caracterizando-se os elementos constitutivos da pesquisa (instrumento, campo, atores) e a forma como foi realizada a análise dos dados e informações.

No capítulo 3 é examinado num primeiro momento, o lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem nos Planos de Ensino. Em segundo momento, com base nos depoimentos de alunos e professores e nas observações realizadas nas aulas, analisa-se o que é ensinado e aprendido sobre a avaliação de aprendizagem.

Nas considerações finais são retomadas as questões e hipóteses da pesquisa e apresentadas conclusões embasadas nos resultados e discussões do levantamento realizado.

CAPÍTULO 1

O TEMA DA AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: A GUIA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“... que o primeiro elemento de fertilização da terra consiste na fecundação do entendimento do povo...”

Rui Barbosa

Dentre as várias publicações existentes sobre Avaliação de Aprendizagem, serão destacadas algumas que julgo relevantes para esta pesquisa.

Um trabalho que merece destaque, por realizar análise abrangente sobre o campo da avaliação de aprendizagem, é o estudo realizado por BARRETO E PINTO (2000), *Estado da Arte: Avaliação na Educação Básica*, por enfatizar o eixo central que a avaliação vem pontuando na formulação e efetivação das políticas públicas no setor.

Analisados materiais em larga escala, as autoras constroem categorias que possibilitam agrupamentos de artigos, a partir dos conteúdos abordados. As categorias são divididas em quatro grupos: referenciais teóricos e metodologias da avaliação; avaliação da escola e na escola; avaliação de políticas educacionais; avaliação de monitoramentos.

O trabalho contempla uma análise dos pensamentos de diferentes autores e favorece discussões a partir de artigos construídos no aporte de estados da arte, constituindo-se numa revisão bibliográfica procedente de periódicos da área da educação, com ênfase em revistas de natureza acadêmica.

Numa perspectiva histórica, o mapeamento evidencia mudanças pelas quais têm passado as variadas concepções de avaliação, rastreando produções acadêmicas no período de

1990 a 1998 e contribuindo para uma visão abrangente e esclarecedora no campo da avaliação no Brasil.

Tendo em conta o papel central que a avaliação tem assumido na formulação e implementação das políticas públicas de educação, o referido trabalho propõe-se a aprofundar a análise de alguns referenciais e modelos que a têm informado e discutir questões que deles decorrem.

O texto explora aspectos da produção acadêmica acerca da avaliação da (e na) educação básica no Brasil, publicada em dez periódicos nacionais, no período delimitado, e a elas acrescenta outras reflexões, feitas com base em fontes de natureza diversa.

Dentre 200 textos localizados no referido estudo, chama a atenção a presença de artigos que versam sobre idéias, conceitos, pressupostos e tendências da avaliação, revelando uma preocupação da área com o esclarecimento dos significados da avaliação no contexto educacional brasileiro.

Outro mapeamento importante sobre a temática da avaliação é a tese de doutorado de Sandra Maria Zakia Lian Souza, *Avaliação da Aprendizagem: Natureza e Contribuições da Pesquisa no Brasil, no Período de 1980 a 1990* (SOUZA, 1994). Como anuncia a autora, no resumo, o trabalho discute “o processo de elaboração e divulgação do conhecimento produzido”, a partir da análise de 37 pesquisas concluídas no período em estudo e do “depoimento de alguns de seus autores sobre a destinação dada às pesquisas”. Vale ressaltar a menção feita às “conexões entre educação e sociedade, evidenciando-se a dimensão político-ideológica da avaliação, como uma das práticas escolares”.

Para a presente pesquisa, foi examinada parte da produção constante dos mapeamentos acima destacados e acrescentadas outras obras, relacionadas com o interesse da pesquisadora, agrupando-as em subtemas, a seguir elencados.

1.1 - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1.1.1 - Ênfase no currículo, princípios filosóficos, com funções diagnóstica, formativa e mediadora

O Artigo de DEPRESBITERIS (1991) intitulado: Avaliação de Aprendizagem – Revendo Conceitos e Posições - enfatiza a necessidade de se considerar a estreita relação que se estabelece entre avaliação de aprendizagem e avaliação de currículo.

Numa perspectiva de avaliação de aprendizagem não como um fim em si mesmo, porém como ponto de partida para a realização da avaliação do currículo, esta deve ser caracterizada quanto a aspectos técnico-metodológicos e filosóficos.

Dentre os princípios filosóficos destacam-se, os referentes ao positivismo e ao materialismo histórico, e, nos aspectos técnico-metodológicos, enfatiza-se uma visão global de avaliação do currículo, não como algo estanque ou desvinculado dos aspectos políticos e sociais, mas nos aspectos biopsicológicos.

As múltiplas formas de propor a avaliação de aprendizagem, diante do currículo, a autora enfatiza que deve-se buscar análises significativas e de qualidade, para auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Propõe que se realize avaliação de aprendizagem diante de uma concepção ampla de aprendizagem, com funções diagnóstica e formativa. Diante dessas considerações revela que esses tipos de avaliação deveriam ser usados com vistas a localizar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a descobrir os processos que lhes permitam progredir em sua aprendizagem. Isto implica reconhecer na avaliação um instrumento a serviço da pedagogia de maestria, um caminho para conduzir os alunos à apreensão das capacidades visadas. (DEPRESBITERIS, 1991, p. 51- 60)

HADJI (2001) afirma que uma avaliação só será verdadeiramente formativa se houver uma comunicação útil, um esforço para compreender melhor como as coisas se passam. É a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa, pois não são seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que permitem o caráter de

formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno.

Para o autor, o mito da nota justifica-se na medida em que se centra a atenção sobre o produto da avaliação. Para que esse quadro se modifique, sugere que o foco seja mudado, passando a centrar-se no processo de produção de avaliação com vistas a auxiliar o produtor, sendo este o ponto principal para desmistificar o valor atribuído à nota.

Dessa forma, a opção por uma avaliação formativa reguladora sugere que a educação supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino onde a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando os alunos à sorte de aprenderem.

Para o autor o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem, possibilitando as informações necessárias e mantendo o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos, significando ação mediadora.

SACRISTAN (2000) define o currículo como uma confluência de práticas, ou seja, como um objeto construído mediante um processo no qual participam muitos agentes, em que se pode identificar qualidades de concepção, implantação, concretização, expressão e avaliação de determinadas práticas pedagógicas, que, por sua vez, estão sujeitas direta ou indiretamente, em maior ou menor intensidade, aos subsistemas que atuam na construção do currículo.

Se tomarmos por pressuposto a afirmação do autor de que o currículo é o entrecruzamento de fenômenos pertencentes a âmbitos diversos, se admitimos que o currículo cria em torno de si muitos campos de ação distintos, então qualquer abordagem do currículo não pode tomá-lo como uma configuração estática apresentada em um dado momento, mas considerá-lo como construção em processo.

SACRISTÁN afirma ainda que no processo de construção do currículo não comparece um sistema de decisões de concatenação linear, dado que tais decisões não emergem de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são camadas superpostas de

decisões dependentes umas das outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e se configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso.

Se o currículo admite tantas instâncias de determinação e tantas relações peculiares entre essas instâncias, em seu processo de construção, não é possível um conceito genérico de currículo.

Portanto, a concretização de significados de currículo não é alheia ao clima de avaliação, que pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes.

Enfatizando que a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular o autor considera fundamentais os tipos de tarefas nas quais se expressa o currículo, destaca o papel do professorado na escolha de conteúdos e no planejando de atividades. (2000. p.312-334)

LUCKESI (1992) aborda a avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva organizacional e pedagógica e diz que esta começa a ter sentido quando se articula com um projeto pedagógico e com um projeto de ensino.

A avaliação da aprendizagem não se sustenta em finalidades únicas; ela subsidia ações que visam construir resultados previamente definidos e oportuniza decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que se está construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. (LUCKESI, 1992, p. 115-125)

Para NÉRICI (1977) a avaliação é uma etapa de um procedimento maior que inclui uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização – diagnóstico - do que o educando revelou ter aprendido durante

um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. (NÉRICI, 1977)

Segundo BLOOM, HASTINGS E MADAUS (1975) a avaliação pode ser considerada como um método de alcançar e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo amplitude variada de evidências que vão além do exame usual com testes padronizados. Como função diagnóstica, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

Atua como um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo de modo desejado, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade. (BLOOM, HASTINGS E MADAUS 1975)

GADOTTI (1991) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação e que lhe dá o sentido de avaliação formativa. A avaliação não pode morrer. Ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem. (GADOTTI, 1991)

Isto é corroborado por BENVENUTTI (2002) ao dizer que a avaliação deve assumir responsabilidades junto as escola e esta contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, mediando situações e levando os alunos a compreender o mundo em que vivem para usufruir dele, mas, sobretudo que estejam preparados para transformá-lo.

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para a autora avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata. Enquanto a avaliação permanecer submetida a uma pedagogia ultrapassada, a evasão permanecerá, e o educando continuará escravo de uma minoria, que se considera a elite intelectual, voltada para os valores da matéria ditadora, fruto de uma democracia mascarada e opressora. (BENVENUTTI, 2002, p. 47-51)

Para WACHOWICZ & ROMANOWSKI (2002) embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados características próprias da avaliação tradicional.

Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem.

Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem-diagnóstica, oriunda esta capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo. (WACHOWICZ & ROMANOWSKI, 2002, p. 81-100)

Neste sentido, SOUZA (1991) diz que a finalidade da avaliação é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos, diagnósticos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas. Este é o sentido da avaliação como diagnóstica. (SOUZA, 1991, p. 109-140)

Para HAYDT (1995) a avaliação formativa pode constatar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, e verificar se há relação entre tais objetivos e os resultados

efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Esta modalidade de avaliação representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos e assim, obter maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. (HAYDT, 1995, p.17-19)

1.1.2 - Avaliação em progressão continuada, democratização do ensino, relações dialógicas

Para FREITAS (2002) a discussão da avaliação em progressão continuada é fundamental, desde que considerada pela ótica da democratização do ensino.

O autor enfatiza que as políticas públicas neoliberais introduzem mudanças, porém com diálogos verticalizados, deixam de lado importantes etapas de envolvimento de professores, alunos e comunidade nas decisões sobre questões educacionais. Propondo que a avaliação deve ser trabalhada em consonância com as demais categorias do processo didático, o autor chama a atenção para a relação professor-aluno e para o fato de que tal relação necessita desenvolver-se dialogicamente e não com intenção de superação de um dos pólos, o que termina conduzindo a falsas soluções centradas nos processos avaliativos como se sua introdução, modificação ou retirada pudessem ser decisivas para a melhoria da qualidade na escola. (FREITAS, 2002, p. 83-111)

HOFFMANN (1998) afirma que, quando a finalidade da avaliação de aprendizagem é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo e a prova é irrevogável. As tarefas na escola deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado. Apresenta o conceito de avaliação mediadora como um processo dialógico e interativo, de constante revisão. (HOFFMANN, 1998. p.80-94)

SORDI (1998) complementa o pensamento de Hoffmann quando diz que a apreciação da prática de avaliação é um ato dinâmico, no qual o professor e o aluno assumem o seu papel de modo co-participativo, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação de um profissional competente.

Seguindo o mesmo pensamento, ABRAMOWICZ (1995) qualifica a avaliação como um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser mais criativo, mais autônomo e participativo. Entende que a avaliação torna-se contínua e integralizadora quando o professor valoriza aspectos que possibilitem o crescimento do aluno para uma aprendizagem significativa, capaz de promover sua inserção na sociedade. (ABRAMOWICZ, 1995, p 113-123)

Para LUCKESI (1992), também numa perspectiva dialógica, a avaliação de aprendizagem destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão ou, à melhoria do ciclo de vida. Por isso, o ato de avaliar é, por si, um ato amoroso. (LUCKESI, 1992, p.115-125)

1.1.3 - Categorias de avaliação/objetivo e conteúdo/método

Também contribui com minha pesquisa, a leitura da obra de FREITAS (1995) *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, no sentido de ampliar os conhecimentos sobre as categorias de avaliação/ objetivos, avaliação formal/informal, conteúdo/métodos e práticas correntes sobre avaliação, trazendo-as ao estudo que realizo.

FREITAS aponta a avaliação como eixo central do poder da organização do trabalho pedagógico, explicando a dimensão que esta assume na sala de aula ou fora dela.

Vivenciando a escola por um determinado tempo, Freitas defrontou-se com a questão da avaliação, estabelecendo relações com os objetivos reais da escola, constituindo o par dialético avaliação/objetivo. Essa categoria é proposta de forma específica e ampliada, sempre se referindo às relações tanto em nível de sala de aula, quanto em nível de escola como

instituição social, ou seja, tanto em nível didático quanto em nível da organização da escola como um todo.

A proposta maior do autor se funda no processo de avaliação relacionado à atividade objetiva/subjetiva de apropriação e objetivação, ou seja, os seres humanos estão avaliando constantemente suas realizações por meio de um permanente confronto entre o que atingiram e suas novas necessidades.

Essas contradições são fontes de motivações para que estabeleçam novos objetivos. Portanto, os objetivos e a avaliação estão em permanente interação. (FREITAS, 1995, p. 95-143)

ZABALA (1998) discute a avaliação, realiza esclarecimentos prévios a respeito das diversas formas e abordagens, pelas quais a temática é apresentada. Situando a avaliação como resultados obtidos pelos alunos, chama a atenção para o fato de que professores, administradores educacionais, pais e os próprios alunos se referem à avaliação como instrumento ou processo que avalia o grau de alcance de cada indivíduo.

Apesar de que o ensino e a aprendizagem se encontram estreitamente ligados e fazem parte de uma mesma unidade dentro da aula, distinguem-se dois processos avaliáveis: como o aluno aprende e como os professores ensinam.

Dessa forma algumas questões são propostas pelo autor: Por que temos que avaliar? O que se tem que avaliar? A quem se tem que avaliar? Como se deve avaliar? Como se deve comunicar o conhecimento obtido através da avaliação?

O ponto que chama a atenção na abordagem de ZABALA (1998, p. 209) contribui significativamente com o trabalho aqui desenvolvido (minhas investigações), quando se refere aos conteúdos de aprendizagem.

Esses não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade, será necessário levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Vista dessa forma, a avaliação é um processo cuja primeira fase se denomina avaliação inicial. O conhecimento do que cada aluno sabe fazer, é o ponto de partida, que deve permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagens previstos, estabelecer os tipos de atividades que favoreçam a aprendizagem dos sujeitos. (ZABALA, 1998, p 195-221)

Na visão de MIRAS e SOLE (1996) os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios – perspectiva classificatória/somativa - e obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão – perspectiva diagnóstica.

A avaliação diagnóstica é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de se iniciar um processo de ensino/aprendizagem.

Já na avaliação somativa o objetivo, segundo as autoras, é determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite conceder qualidade que pode ser utilizada como um sinal de apropriação da aprendizagem realizada. Também tem como fim a classificação dos alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. (MIRAS e SOLE, 1996, p.375-381)

Para FIRME (1994) a partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme são representadas sob as óticas da: mensuração, descrição, julgamento e negociação. Sob a ótica da mensuração não se distinguem avaliação e medida. Nessa fase, a preocupação dos estudiosos é a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador se resume a aspectos técnicos e a testes. Os exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

Para a avaliação descritiva busca-se um melhor entendimento do objetivo da avaliação. De acordo com os estudiosos, a geração anterior oferecia informações sobre o aluno. Porém necessitava-se da obtenção de dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Dessa forma o avaliador tinha olhares

voltados para descrever padrões e critérios, sendo que nessa fase surgiu o termo avaliação educacional.

Na fase em que a avaliação se refere ao julgamento, considerada como a terceira geração pela autora, questionavam-se os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação no sentido de medida, tendo por preocupação central o julgamento. O avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando o que se havia defendido nas gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. O julgamento passou a ser elemento decisivo do processo avaliativo, não mais se necessitava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

Na fase da negociação, a quarta geração descrita pela autora, a avaliação centra-se no processo interativo, negociado, e fundamenta-se num paradigma construtivista. A avaliação é responsiva porque é desenvolvida a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que é caracterizado como as avaliações mais prestigiadas neste século. (FIRME, 1994, p. 57- 61)

1.1.4 - Avaliação nos processos de inclusão e exclusão

O trabalho apresentado por ESTEBAN (2002) no GT Educação Popular, na 24ª Reunião Anual da ANPED, discute a avaliação como parte de um processo mais amplo, no qual se circunscreve o fracasso escolar.

Portanto, para a autora, a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver imbuída pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética. (ESTEBAN, 2002, p. 129-137)

PERRENOUD (1999) nos mostra a complexidade do problema da avaliação, o qual se deve à diversidade das lógicas em questão, a seus antagonismos, ao fato de que a avaliação

está no âmago das contradições do sistema educativo e, constantemente, na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades.

Para BORBA e FERRI (1997) as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente nos Estados Unidos, pelos estudos de Robert Thorndike². (BORBA e FERRI, 1997, p. 47-55)

1.1.5 - Avaliação nos processos formal e informal

Para PINTO (1994) a avaliação justifica os veredictos escolares. Salienta que os aspectos formais e informais da avaliação não são mais decisivos, pois antes de a avaliação formal ocorrer, a realidade social e escolar já selecionaram ou avaliaram os sujeitos.

Essa autora diferencia a avaliação formal da informal com a seguinte proposição:

- Na avaliação formal os trabalhos realizados em sala de aula são passados pelos professores, incluindo as provas, exercícios orais e escritos e tarefas para casa, fazendo parte do programa e do planejamento da escola. Todas as atividades dos alunos serão avaliadas e receberão notas ou conceitos dos professores.

- A avaliação informal se funda entre a fase de correção dos trabalhos e a conversão destes em notas ou conceitos estabelecidas pelos professores. Trata-se de decisões tomadas sobre o desempenho do aluno, podendo existir manipulações, conscientes ou não, que fazem parte do processo de ensino. (PINTO, 1994)

1.1.6 - Instrumentos avaliativos

Para OLIVEIRA (2003) os diferentes instrumentos avaliativos devem representar as diferentes funções da avaliação, sendo imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno.

² A teoria de aprendizagem proposta por Thorndike representa a estrutura original da psicologia comportamental. O aprendizado é o resultado de associações formadas entre estímulos e respostas. Essa teoria consiste em três leis primárias: lei do efeito, lei da prontidão e lei do exercício. Esta teoria sugere que a transferência do aprendizado depende da presença de elementos idênticos nas situações novas e originais de aprendizado, ou seja, a transferência é sempre específica, nunca geral.

Ao mesmo tempo, fornecem subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem, de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina. Consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

1.2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

1.2.1 - Papel da formação do educador na avaliação

SOUZA (1991) em artigo denominado *Significado da Avaliação do Rendimento Escolar: Uma Pesquisa com Especialistas da Área*, retrata a função da avaliação do rendimento escolar nas escolas e porque sua prática compromete a ação educativa democrática a partir de orientação política que assumiu.

Considera que a dimensão da avaliação do rendimento escolar deveria estar vinculada ao aperfeiçoamento das decisões referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Um ponto bastante relevante nessa pesquisa se refere à análise que faz sobre o papel da formação do educador na avaliação, enfatizando que não deve ficar restrito ao conhecimento produzido pela área específica. É preciso que domine um referencial teórico-social amplo, permitindo propor avaliações em perspectivas de transformação. Elencando dificuldades enfrentadas na formação do professor como avaliador, refere-se a questões teóricas, de postura, do tempo em razão do contrato de trabalho, de apoio pedagógico de profissionais especializados e a questão da fragmentação da avaliação.

A autora busca, enfim, desvelar novos horizontes de conscientização sobre avaliação, para que somados à compreensão anterior, construa significados para a avaliação que permita superar o sentimento de insatisfação com a área da aprendizagem.

Essa e as próximas pesquisas são materiais que ajudam a embasar minhas investigações, por apresentarem análises da formação do professor relacionadas ao processo de avaliação de aprendizagem, não especificamente no curso de pedagogia, mas no ensino superior. (SOUZA, 1991, p. 109-140)

GODOY (1995), com o objetivo de identificar e analisar os significados e práticas de avaliação de aprendizagem segundo a perspectiva de alunos do ensino superior, fornece dados e informações sobre aspectos envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem, servindo como elementos para reflexão à prática docente.

Para a autora a avaliação é considerada um aspecto importante do processo de ensino aprendizagem e os alunos atribuem a ela, tanto uma função didática quanto de controle.

Seguindo na investigação a autora enfatiza que os alunos pesquisados apontam que um conjunto de sentimentos negativos cerca a atividade de avaliação, questionando tanto a efetividade do processo, quanto a qualidade dos instrumentos e das modalidades avaliativas utilizadas pelos docentes.

Os resultados apontados pela pesquisa sugerem a ampliação a respeito da visão dos discentes, que fornecem um conjunto de informações bastante relevantes, tanto do ponto de vista da reflexão teórica quanto do ponto de vista da prática educativa. (GODOY, 1995, p 9-25)

CANDAU e OSWALD (1995) examinam a produção sobre a temática em âmbito nacional entre 1980 e 1992. Constatando a falta de divulgação de trabalhos de qualidade na área, reconhecem que a maioria deles avalia programas de ensino e não práticas pedagógicas, com ênfase em discursos genéricos e com caráter de denúncia, não apontando caminhos alternativos para práticas conscientes.

Chegam à conclusão que poucos são os trabalhos que articulam avaliação com desempenho e formação docente, ou com óptica voltada à avaliação do docente. A formação do professor sobre o tema é insuficiente e faltam critérios para orientação do processo de avaliação e a escolha de instrumentos mais adequados. (CANDAU e OSWALD, 1995 p.25-36)

Na dissertação de mestrado de CAMARGO (1996) são apresentadas algumas considerações a respeito do que os alunos do curso de pedagogia traziam das experiências escolares e é analisada a relação entre a prática da avaliação escolar e o processo de conhecimento do aluno com base nos relatos. A autora menciona ser freqüente os alunos lembrarem de que o dia em que eram marcadas as provas iniciava-se o suplicio.

O negativismo gerado em torno da marcação das provas, originava-se pela colocação do estudo para obtenção de notas ou conceitos para aprovação. Na análise que realiza, explicita as representações que os sujeitos construíram mediante suas experiências em avaliação escolar e os sentidos que nelas estão contidas, identificando os elos sócio-pedagógicos condicionantes do movimento contraditório entre aprender e avaliar.

Paralelamente, procura estabelecer as relações entre a avaliação escolar e o contexto mais amplo da sociedade, apontando, que, em ambas as perspectivas, o princípio da homogeneização mostrou-se relevante para explicar o problema de pesquisa formulado. (CAMARGO, 1996)

SCHEIBE e AGUIAR (1999) na pesquisa intitulada *Formação de Profissionais da Educação no Brasil: Os Cursos de Pedagogia em Questão* apresentam subsídios para melhoria da compreensão da atual situação no ensino superior brasileiro e dificuldades encontradas para a implantação das novas diretrizes curriculares para esse curso.

Inicia pela configuração do contexto em que se colocam debates das diretrizes no interior das alterações que sofre hoje esse grau de ensino, com um breve histórico do curso de pedagogia no país.

Destacam, em seguida, o processo de afirmação da identidade do profissional da educação e a construção da docência como patamar básico para a sua formação. Ao final, são apontadas as diretrizes que o momento histórico brasileiro indica para a formação do pedagogo. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 220-239)

CHAVES (1994) discute o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos universitários, seus limites, possibilidades e influências no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula.

São utilizados como elementos para nortear esta discussão, a prática pedagógica, a natureza e a especificidade do trabalho docente, a formação de professores para atuar na universidade.

Igualmente ao que acontece nos outros níveis de ensino, a avaliação da aprendizagem se coloca como uma das mais problemáticas questões também no ensino superior, o que explica as fragilidades pedagógicas nesse nível, demonstrando a atualidade dessa discussão no contexto das exigências colocadas à universidade e aos professores que nela atuam.

Apesar disso, no meio acadêmico, as questões didáticas e o tema da avaliação ainda não têm despertado muito interesse aos pesquisadores da área educacional, o que se expressa na escassa produção sobre o assunto.

Com base nestas questões, a autora aponta a necessidade de produzir mudanças nas práticas avaliativas no ensino superior, o que, por sua vez, requer mudanças nas concepções de ensinar e aprender e nos princípios que devem nortear a prática pedagógica de um professor universitário.

1.2.2 - Políticas de formação de professores caminham para o aligeiramento e o rebaixamento das exigências

FREITAS, H. (2002) no texto *“A formação do Educador e a Avaliação: na Contramão do Discurso Único”*, vincula a avaliação à formação de professores. Questiona modelos de políticas educacionais adotados atualmente, analisando o processo de elaboração das diretrizes para a formação de professores e sua aproximação ao modelo de competências.

Levantando uma polêmica, que leva a ampla reflexão, a autora questiona: Em que parâmetros os sistemas de avaliação em níveis federal, estadual e municipal podem oportunizar o aprimoramento da escola, sendo que as políticas de formação de professores

caminham para o aligeiramento e o rebaixamento das exigências, quanto à sua qualidade, eximindo as universidades da responsabilidade pela condução dessa formação?

A autora sugere que se deve retomar com urgência as discussões sobre os fins da educação presentes nessa área na década de 80, e que é primordial aprofundar as construções históricas com os educadores e futuros professores no campo dos objetivos e dos conteúdos, que foram abandonados a partir da década de 90 com as políticas neoliberais. (FREITAS, H. 2002, p. 43-64)

Na mesma direção do pensamento de FREITAS, H., SORDI (2002) reafirma a centralidade da avaliação num cenário político. Analisando a influência dos interesses econômicos das reformas e a avaliação como instrumento controlador da autonomia das instituições de educação superior, discute a lógica da avaliação institucional centrando a atenção nos efeitos do Exame Nacional de Cursos sobre o direcionamento dos projetos formativos do ensino de graduação. (SORDI, 2002, p. 65-81)

HOFFMANN (2002), considera a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um desafio da atualidade. Enfatiza o descuido na área de avaliação e a desarticulação da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do caráter ideológico.

A superficialidade dos estudos na área de avaliação em cursos de licenciatura tende a ser um fator muito sério pelo reflexo que há nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características reprodutivas. Em consequência disso, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem sendo seguido pelos alunos, quando passam a exercer a docência.

Para a autora, a resistência dos professores em mudanças de práticas, causa prejuízos aos estudantes e precisa ser analisada do ponto de vista das concepções construídas por eles ao longo de sua vida enquanto estudantes e em termos das influências teóricas sofridas.

Respeitando os professores em suas concepções, promovendo estudos e discussão nas universidades, através do aprofundamento teórico, os professores poderão tomar consciência do significado de procedimentos avaliativos.

Não será através de normas e determinações que os professores irão mudar, mas conscientizando-se do sentido de determinadas posturas avaliativas através de leituras, pesquisas e discussões com outros educadores.

Para a autora é urgente o repensar sobre o ensino da avaliação nas universidades, porque ela vem servindo de modelo às práticas desenvolvidas nas escolas. Práticas classificatórias vêm em prejuízo à formação de profissionais competentes e responsáveis por seu permanente aprimoramento. (HOFFMANN, 2002)

1.2.3 – Desenvolvimento do trabalho pedagógico científico em dimensões técnicas e formativas, diagnósticas e mediadora

VEIGA (2004) ao discutir avaliação, traz questões teórico-metodológicas colocadas pelo projeto institucional da universidade. Programas de avaliação educacional devem ter como foco central o trabalho pedagógico e científico, em dimensões técnica e formativa.

Pontua que a avaliação tem compromisso político, devendo propiciar conhecimento necessário para a incorporação de inovações, conscientização da comunidade acadêmica para trabalhos autocríticos.

O processo de avaliação, para a autora, é instrumento importante de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e pode orientar a construção de uma instituição produtora, crítica e participativa.

Dessa forma a avaliação, em amplo sentido, apresenta-se como atividade integrada às experiências cotidianas das pessoas e à instituição formadora, concebida como construção coletiva.

Sintetizando, VEIGA traduz o processo de avaliação como contribuidor no fortalecimento da política definida no projeto pedagógico de formação e desenvolvimento profissional de professores. (VEIGA, 2004, p. 85-120)

O texto de VILLAS BOAS (2002) intitulado *Construindo a Avaliação Formativa em uma Escola de Educação Infantil e Fundamental* contempla a análise da avaliação num contexto amplo. Refere-se ao trabalho pedagógico não analisado e à prática comum da avaliação da aprendizagem dirigida aos alunos.

Foca a existência de disciplinas em cursos de formação de profissionais da educação, cujos estudos dirigem-se apenas à avaliação do desempenho do aluno.

Cita a pesquisa desenvolvida entre 1998 e 2000 com o título “*Avaliação nos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação do Distrito Federal: Confronto entre Teoria e Prática*” na qual sua equipe³ constata que o tema avaliação é trabalhado na disciplina didática geral como último item do programa, sobrando pouco tempo para estudos.

Os dados coletados durante a pesquisa segundo a autora, mostram a existência de uma cultura avaliativa que contribui para a produção do fracasso do aluno, do professor e da escola. (VILLAS BOAS, 2002, p.115-16)

No XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em 2002 DALBEN apresenta o texto: *Das Avaliações Exigidas às Avaliações Necessárias*, analisando suas necessidades, baseadas em exigências da própria avaliação.

Discutindo políticas de avaliação que considera contraditória, analisa o que denomina de primeiro lado da moeda, as avaliações necessárias ao processo de ensino, e o outro lado, as políticas do Estado avaliador.

Aponta, como análise primordial, a construção de uma concepção de avaliação que possibilite passar dos processos de medidas fixados em modelos fechados e com registros numéricos precisos a uma leitura qualitativa e dinâmica, para que se perceba o ensino e a aprendizagem como processos intimamente ligados aos resultados obtidos.

³ Ana Regina M. Silviano, Lúcia M. da C. Suzart, Luzia Costa de Souza, Margarida Jardim Cavalcanti, Miriam S. Gomes.

Referindo-se a programas inovadores elaborados na década de 90, a autora enfatiza que a avaliação é considerada um exercício mental que exige análise, conhecimento, diagnóstico, medida, julgamento, posicionamento e ação sobre o objeto avaliado.

Avaliar envolve, especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor, de conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com a realidade. (DALBEN, 2002, p, 13-42).

SOBIERAJSKY (1992) identificou em seus estudos os reflexos de autoridade e arbitrariedade que revelam o lado reprodutor da prática avaliativa. Para a autora é no interior da sala de aula que é definido o tipo de relação professor-aluno, ou o tipo de prática pedagógica adotada pelo professor.

Na maior parte do tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem, não são realizados a mediação e o ensino, mas atividades controladoras visando o comportamento dos alunos. Isso determina como deve ser o aluno, o que ele deve fazer e como agir durante sua permanência na escola.

Para a autora é por meio dessa prática que ocorre a efetivação da função política e legitimadora do processo de avaliação na escola capitalista.

Realizando considerações da avaliação que tem função legitimadora, nas quais professores utilizam a classificação dos alunos para legitimar a eliminação dos menos aptos, reconhece as condições de existência da avaliação e seus limites de atuação, enfatizando a necessidade de rever o sentido da avaliação de aprendizagem, ressaltando a sua importância como meio para se atingir o ensino de qualidade, tanto anunciado. (SOBIERAJSKY, 1992)

Em ALLAL, CARDINET E PERRENOUD (1986) algumas questões são levantadas. Os autores convidam os leitores a reflexões pertinentes: Como fazer da avaliação um instrumento de formação em vez de um instrumento de seleção? Como é que a avaliação formativa permite conduzir uma ação pedagógica diferenciada, adaptada às características dos alunos? Tratando estas duas questões, os autores abordam vários aspectos psicopedagógicos e sociológicos da avaliação formativa, não só do ponto de vista conceitual, mas também ao

nível da prática pedagógica. Professores e investigadores encontrarão nesta obra um confronto de concepções diversas e o inventário de problemas a resolver.

Abordando a avaliação formativa, os autores suscitam que os processos de formação vão se adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais. Este tipo de avaliação, ainda que considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas.

Mas a avaliação só é verdadeiramente formativa quando compreendida pelo aluno nas suas diferentes dimensões, permitindo regular a sua aprendizagem, o que supõe a escuta dos pares e o compartilhar de pareceres que facilitem a auto-avaliação e o autocontrole. (ALLAL, CARDINET E PERRENOUD, 1986)

1.2.4 - Formação de professores numa concepção tecnicista

Realizando investigação dos movimentos teóricos ocorridos no Brasil nos anos 80 e 90 no campo da avaliação de aprendizagem, SOUSA (1994) abarca diferentes perspectivas como: caracterização e análise de significados e práticas de avaliação, elaboração e/ou testagem de procedimentos e/ou propostas de avaliação, análise de literatura e/ou de legislação sobre avaliação da aprendizagem e intervenção em dada realidade.

Segundo a autora, suas expectativas são contrariadas, quando constatou que o quadro referencial teórico presente com maior incidência refletiu uma concepção tecnicista de avaliação, com ênfase em dimensões de eficiência.

No final do estudo levanta desafios aos pesquisadores da área da educação, especialmente aqueles que direcionam suas investigações para a temática avaliação de aprendizagem, enfatizando que têm contribuições a dar na concepção e na condução de novas propostas relativas à avaliação escolar.

Questionando o discurso de docentes que se voltam para a avaliação numa perspectiva tecnicista, ou contemplando a avaliação como um processo de acompanhamento do progresso do aluno, pergunta ao futuro profissional da educação: Há redimensionamento de

suas concepções sobre avaliação? O curso de formação está contemplando um discurso democrático e crítico de acordo com o ideário pedagógico? A prática avaliativa assume tal conotação, ou é ainda autoritária e tradicional?

Partindo desses questionamentos, sua pesquisa visou compreender como a avaliação da aprendizagem é descrita e praticada no cotidiano do curso de formação de professores.

Referindo-se ao currículo, a autora sugere que a avaliação da aprendizagem não deve ser objeto específico de uma disciplina como a didática, mas deve ser contemplada nas várias disciplinas voltadas para embasar o professor em suas várias perspectivas – pedagógica, política e epistemológica.

Sugere que mudanças na prática avaliativa poderão proporcionar mudanças na prática pedagógica e na forma de atuar dos sujeitos, lembrando os momentos de discussão, reflexão e troca de experiências entre os professores. Considerando a prática avaliativa uma das faces da prática pedagógica, a autora sugere que se houverem mudanças em uma, conseqüentemente, haverá redimensionamento da outra.

Em síntese, acredita ser urgente a adoção de tais medidas para que se agilize o processo de mudança das mentalidades e das ações.

1.2.5 - Formação de professores numa concepção de avaliação/objetivos e avaliação/conteúdos

BERBEL (2003, p. 181-201) no texto: *A Dimensão Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem em Cursos de Licenciatura*, projeto de pesquisa desenvolvido sobre avaliação no ensino superior em 1999 e 2000, foca a investigação sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura de uma universidade pública.

Trazendo o Arco de Maguerez⁴ como orientação metodológica, propõe a observação da realidade vivida pelos docentes e alunos de licenciaturas. Identificando situações

⁴ O Arco Maguerez aborda um caminho metodológico, anunciado por Bordenave e Pereira (1997), no livro *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Denominada como Metodologia da Problematização, Berbel anuncia que o Arco de Maguerez é a base para a aplicação da Metodologia da Problematização, porque possui uma lógica

marcantes, traça algumas dimensões pedagógicas, instrumentais, emocionais e éticas das práticas avaliativas.

Para a autora a dimensão da avaliação é entendida quando aplicada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, em características de intencionalidade consciente e sistematização.

O trabalho do professor para com seus alunos deve seguir caminhos organizados que incluem objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem trabalhados, metodologias a serem desenvolvidas, num processo de avaliação de resultados.

A autora enfatiza que, desconsiderar qualquer um dos elementos citados, independentemente da concepção que se tenha, significa uma ruptura no processo de ensinar e aprender.

Abordando o tratamento dado ao conteúdo na avaliação, enfatiza que esses constituem a base de todo trabalho com os alunos. Concluindo o trabalho, a autora afirma que se, os elementos positivos das práticas avaliativas obtidos nas respostas dos alunos são confortantes, os negativos alertam sobre a responsabilidade da Universidade e dos professores de didática em relação ao preparo de profissionais para o ensino.

Percebe-se, através dessas obras, a riqueza que se pronuncia diante de tema tão polêmico. Observa-se através dos diversos olhares sinalizados, que esta deve ser amplamente estudada, para que rupturas ora detectadas possam ser reparadas e resgatadas através da compreensão do significado da Avaliação de Aprendizagem.

A seguir as indicações dos caminhos percorridos para a realização e análise da pesquisa, somam-se aos métodos utilizados nesta investigação.

próxima do método científico, porém não se confunde com ele. Também se assemelha em alguns pontos com o método de resolução de problemas, mas dele se distingue em vários pontos importantes. (BERBEL 1995, p.11)

CAPÍTULO 2

INCURSIONANDO PELA PRESCRIÇÃO E PELA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES): OS CAMINHOS DA PESQUISA

"[...] impõe-se uma medida urgente: a renovação dos métodos de educação e de instrução. Lutar por essa causa é lutar pela regeneração do homem".

Sergi, 1880

Este capítulo tem como objetivo descrever os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, com a finalidade de iluminar conceitos que dão suporte ao desenvolvimento e à análise da mesma, que gira em torno do eixo central da questão: O que se ensina sobre Avaliação de Aprendizagem nos cursos de pedagogia?

Buscando no tema afirmações de uma educação de qualidade, a epígrafe nos mostra a urgência em renovar. Pensando da mesma forma, a luta pela qualidade educacional é urgente e os métodos somados aos objetivos/conteúdos e avaliação parecem desnudar a intransponibilidade dessa articulação. Estabelecer, por fim, um processo educacional condizente com as necessidades das escolas brasileiras é primordial.

Para uma visão mais aprofundada do que é ensinado aos futuros educadores sobre avaliação de aprendizagem, a opção foi a triangulação (BOGDAN e BIKLEN, 1994) de

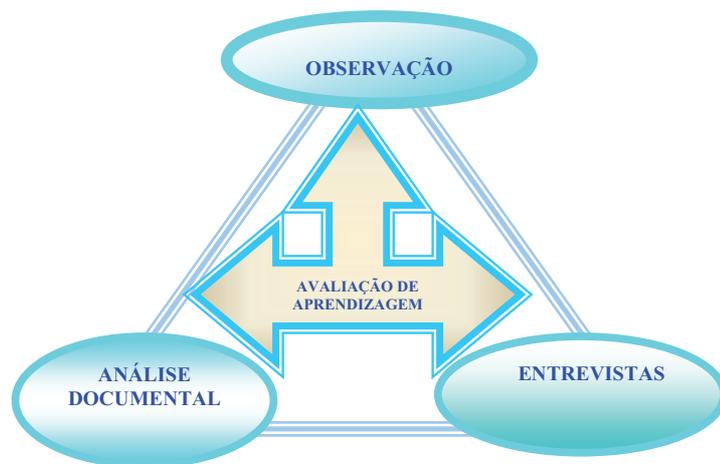
abordagens, iniciando o percurso metodológico pela apresentação da forma como foi realizada.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. E, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), entendê-la numa perspectiva sociológica, supõe-se o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Para esses autores, a investigação qualitativa em educação assume diversas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Tomando como critérios básicos para a amostragem a definição clara do grupo social mais relevante para as entrevistas e para a observação, a amostra não deve se esgotar enquanto não delinear o quadro empírico da pesquisa.

Em educação o termo pode ser designado por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas, enquanto observa entrevista e analisa os documentos, prevendo dessa forma a triangulação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Na presente pesquisa, a triangulação compreende os vértices: observação, análise documental e entrevistas, conforme ilustra o organograma 1.



Organograma 1

2.1 - A Triangulação dos Dados

Triangulação de dados consiste nas observações das aulas, nas análises documentais e nas entrevistas com professores e alunos tendo como eixo central a avaliação de aprendizagem. Iniciaremos os caminhos percorridos pelo primeiro vértice dessa triangulação, as observações, seguidas pelo segundo - as entrevistas, e o terceiro e último vértice - as análises documentais.

O propósito deste estudo é poder contribuir para superação do efêmero, não basta saber que é preciso mudar, é preciso de fato, mudar, não basta apenas observar e pensar sobre...é preciso agir.

2.2 - Caracterização do Campo de Pesquisa

Inicialmente foi realizado levantamento das Instituições de Ensino Superior da Baixada Santista, que tivessem o curso de Pedagogia. Foram identificadas 58 Instituições.

Devido ao número elevado de Instituições, e de acordo com os objetivos propostos, delimitou-se a investigação às Instituições da cidade de Santos que aceitassem a proposta do pré-projeto de pesquisa.

Após o contato com 17 Instituições, três aceitaram participar da pesquisa, permitindo a permanência da investigadora ao menos um semestre.

Para garantir o sigilo das informações, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram identificadas por letras A, B e C, passando-se a denominar-se:

- Instituição de Ensino Superior A - IESA
- Instituição de Ensino Superior B - IESB
- Instituição de Ensino Superior C – IESC

Não será realizada descrição individual das Instituições por pedido das pessoas que autorizam a investigação. Porém, como o trabalho não trata de comparação, será realizada breve descrição de forma geral para que seja preservada a identidade institucional, dos professores e alunos envolvidos.

As três instituições pesquisadas são particulares, possuem infra-estrutura moderna⁵, recursos humanos e físicos com ênfase na formação cultural e ética dos alunos. Desenvolvem Programas de auxílio a bolsas de estudos e outros de caráter social que são destinados a alunos dos cursos ou comunidade local. Duas instituições oportunizam estágios inclusive

⁵ Em uma infra-estrutura moderna o Campus deve oportunizar a alunos, professores, profissionais e visitantes ambientes agradáveis, proporcionando suporte necessário para uma formação completa, voltada às exigências do mercado. A estrutura física-tecnológica deve reafirmar o compromisso com a excelência educacional, proporcionando aos alunos e professores pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

remunerados sob a forma de convênio com empresas da Baixada Santista ou de cidades circunvizinhas.

Elas possuem bibliotecas, com bom acervo, Internet para pesquisa e sala de estudos. Mantêm o acervo nos Campi para facilitar o acesso dos alunos e melhor atender à necessidade de cada curso.

Duas Instituições mantêm em suas dependências quadras poliesportivas, piscinas, e todas têm convênios com academias quando as dependências não oferecem a modalidade requerida pelos alunos.

Todas disponibilizam salas de aulas amplas e equipadas com televisor, vídeo cassete, data-show, laboratórios de informática, mini-auditórios ou auditórios amplos com disponibilidade áudio individuais. Duas possuem assessoria de imprensa, livraria, papelaria e editora própria.

O quadro docente nas instituições varia desde profissionais formados na graduação com especialização em áreas afins, até doutores. O número de docentes com mestrado e doutorado varia de acordo com o número de discentes matriculados.

2.3 - O Primeiro Vértice: As Análises Documentais

Para as autoras LUDKE & ANDRÉ (1986, p.35) a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Consideram, também, que a análise documental pode complementar as informações obtidas nas observações e nos depoimentos.

2.3.1 - O plano de ensino da IESA

O acesso ao Plano de ensino da disciplina Didática teve uma demora significativa, em virtude da reelaboração pela equipe interna da Instituição. A professora forneceu aquele com o qual estava trabalhando, até que o plano estivesse concluído e entrasse em vigor.

As questões elaboradas para análise dos documentos encontram-se no anexo 1.1 e o plano de ensino desta disciplina encontra-se no anexo 1.2.

2.3.2 - O plano de ensino da IESB

O plano de ensino da disciplina Didática foi disponibilizado para análise assim que se iniciaram as observações em sala de aula. Juntamente com plano de ensino (anexo 1.3), a professora inseriu a ementa que faz parte do Projeto-Político-Pedagógico da Instituição para maior compreensão do trabalho realizado em sala de aula.

2.3.3 - Os planos de ensino da IESC

O acesso aos planos de ensino das disciplinas Medidas Educacionais e Gestão Escolar (anexos 1.4 e 1.5) foi rápido e bastante comentado pelos professores. Explicando detalhadamente o sentido de cada item já trabalhado e os que seriam pontuados posteriormente, esclareciam que as mudanças ocorriam sempre que necessário, de acordo com as observações dos professores e necessidades dos alunos.

2.4 - O Segundo Vértice: As Observações das Aulas

Definiu-se para esta pesquisa a observação de atividades das disciplinas, Didática, Medidas Educacionais e Gestão Educacional do sétimo semestre⁶, que seria o foco da investigação.

A observação científica centra-se no fato de que as coletas de dados sejam válidas e confiáveis. Por ser realizada em sala de aula, alguns críticos dizem poder ocasionar mudanças no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador. Essas objeções são refutadas por LUDKE e ANDRÉ (1986, p.58) segundo as quais os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador não necessariamente inibe ou altera os comportamentos.

Nem assim, a situação a situação pode ser minimizada com a presença do observador várias vezes na sala de aula, levando a certa naturalidade para todos, pesquisador e pesquisados. (SOUZA, 1991)

Outra dimensão da observação (SOUZA, 1991) se refere à duração do período de permanência em campo. Pode ser interessante, em algumas pesquisas, haver períodos curtos de observação intensiva para se verificar, por exemplo, mudanças ocorridas em determinada situação ao longo do tempo. A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.

⁶ O foco da investigação incidiu-se sobre o sétimo semestre, respeitando-se princípios em que concepções se formam após o processo de aprendizagem, se consolidando em apreensão do conhecimento. Sendo este, o último semestre em que as aulas são contínuas e a autoavaliação dos alunos é oportunizada com frequência, verificando que o oitavo semestre fixa-se somente em supervisão e apresentação do TCC (Trabalho de Conclusão do Curso)

A observação deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados. Sem a teoria e uma estrutura de conhecimentos pré-definidos, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos dispersos e sem conclusões.

Ao observador não basta simplesmente olhar, deve certamente saber ver, identificar e escrever diversos tipos de interações e processos humanos. Além disso, como nos mostram BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 139) é importante que, no trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e energia para concretizar sua tarefa.

2.4.1 - A observação na IESA

A primeira visita a IESA foi para apresentação do projeto de pesquisa. Como houve interesse pelo desenvolvimento da pesquisa, por parte da equipe pedagógica da instituição, foi necessário o aguardo da aprovação pela Diretoria.

O Coordenador Pedagógico dispôs-se a conversar com os professores de Didática, com o Conselho Interno da Instituição e ficou de dar o retorno posteriormente. Quando agendada a data para o retorno combinado, informou que conseguira autorização do Conselho para realização das investigações, porém algumas normas internas deveriam se respeitadas:

- O projeto-político-pedagógico - PPP não estaria à disposição no momento, pois se encontrava em reelaboração pela equipe interna;
- O plano de ensino da disciplina Didática estava em reanálise pela equipe multidisciplinar da Instituição, e não seria disponibilizado naquele

momento, porém o professor dessa disciplina teria em mãos dados suficientes que poderiam ser tratados de forma ampla;

- As entrevistas com professores e alunos não poderiam ser filmadas (apesar de constar no pré-projeto sigilo absoluto dos informantes) por determinação da legislação interna da instituição.

Delimitado dessa forma, as observações na disciplina Didática seguiu conforme o acordo pré-estabelecido junto à professora Sandra (nome fictício para preservação de identidade), que se dispôs a colaborar prontamente.

Para a delimitação das observações, algumas questões foram previamente elaboradas e encontram-se no anexo 3.1.

2.4.2 - A observação na IESB

Na IESB, após apresentação do projeto de pesquisa ao diretor da Instituição e solicitação das observações na disciplina Didática, em virtude do estudo girar em torno da avaliação de aprendizagem, este ficou de conversar posteriormente com os docentes e equipe pedagógica para retorno.

O contato seguinte com o Diretor da instituição foi para combinar o agendamento com a professora Keli, uma das professoras que leciona Didática na instituição.

Durante as observações em sala de aula, a professora não autorizou a gravação de sua fala; os registros então foram realizados de forma a captar as prioridades e pontos centrais e de maior destaque sobre a temática abordada.

Os textos trabalhados pela professora nas aulas foram analisados e pontos que tratam da avaliação inseridos na pesquisa.

2.4.3 - A observação na IESC

Na IESC, o Coordenador Pedagógico encontrou resistência junto ao professor que leciona Didática; apesar de inúmeras tentativas, explicando que era pesquisa e não crítica do trabalho desenvolvido, não houve aceitação por parte do professor.

Dessa forma não foi autorizada minha investigação nessa disciplina, visto que é o único professor que a leciona na Instituição.

Conhecendo o projeto de pesquisa, o Coordenador expôs aos docentes, que acharam oportuno me convidar para participar do grupo de estudos semanais formado por professores.

Depois de algumas participações nesse grupo de estudos, duas professoras, (Gorete que leciona a disciplina Gestão Educacional e Juliana que leciona Medidas Educacionais) convidaram-me para assistir as aulas, pois nossos encontros eram ricos em reflexões sobre avaliação e o que abordam nas aulas poderia contribuir com minha pesquisa.

Marcadas as datas e os horários, iniciou-se a observação nas duas disciplinas, pontuando as mesmas questões realizadas para a disciplina didática.

2.5 - O Terceiro Vértice: As Entrevistas com Professores e Alunos

A pesquisa qualitativa é a mais aconselhada para se ter um quadro multifocal do processo educacional. Apontada por LUDKE & ANDRÉ (1986, p.25-53) a entrevista

possibilita a geração de um quadro que demonstre o contexto social e os vários tipos de experiências que professores e alunos possuem.

Para as entrevistas foram elaboradas questões norteadoras para professores e alunos, que encontram-se nos anexos 2.1 e 2.2.

2.5.1 - A entrevista com a professora da IESA

Ao iniciar a entrevista identificamos a professora com nome fictício, Sandra. Tem 51 anos e leciona há 27 anos, graduada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado na área de Educação. Sua atividade principal é lecionar no Ensino Superior.

A entrevista gravada com duração de 1 hora e 30 minutos foi realizada em 18 de agosto de 2005. O termo de consentimento para a gravação e utilização das informações para a pesquisa, consta do anexo 2.3.

A transcrição da entrevista foi realizada na íntegra e pode ser encontrada no anexo 2.4.

2.5.2 - A entrevista com a professora da IESB

A entrevista ocorreu na própria Universidade. Foi importante a informação de que a entrevista poderia durar até três horas, pois outros compromissos foram adiados nesse dia para que a conversa pudesse ser realizada sem pressa.

A professora Keli, em uma de nossas conversas por telefone para agendamento do local e horário, perguntou se poderia ter acesso as questões e foi atendida. Ela tem 39 anos, leciona há 15 anos no ensino médio e há 1 ano no ensino superior. É graduada em Pedagogia, com especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos e mestre em Educação. Essa

entrevista, realizada em 22 de agosto de 2005, foi gravada e a transcrição, em sua íntegra, encontra-se no anexo 2.5.

2.5.3 - As entrevistas com as professoras da IESC

A professora Gorete é graduada em Administração de Empresas e Pedagogia, leciona há 30 anos e concluiu mestrado na área de Educação. Tem 51 anos, e atualmente leciona somente para o Ensino Superior.

A professora Juliana tem 48 anos, é formada em pedagogia e licenciatura em história, atua na área de Educação há 20 anos. Pós-graduada em psicopedagogia é mestre em Educação e leciona para o ensino superior e médio em instituições particulares. As transcrições das entrevistas em sua íntegra encontram-se nos anexos 2.7 e 2.8.

2.5.4 - As entrevistas com as alunas (futuras professoras)

As entrevistas com as alunas foram realizadas a partir de outubro de 2005. Três alunas foram selecionadas para participar das entrevistas, sendo uma de cada IES.

A questão para a entrevista se refere ao que sabem (aprenderam) sobre avaliação de aprendizagem.

2.5.4.1 - A entrevista com a aluna da IESA

Elydia (nome fictício para preservar a identidade) tem 22 anos e escolheu o curso de pedagogia, pois sempre pensou em lecionar. A escolha se deu num primeiro momento em

virtude de seus pais serem professores, em segundo, porque gosta de crianças e finalmente porque gosta de ensinar.

Freqüenta o curso no período noturno, pois trabalha em empresa cumprindo jornada integral (8h por dia) em departamento de Recursos Humanos. Em finais de semana é voluntária em escolas públicas e ONGs, realizando recreação. A transcrição da entrevista, em sua, íntegra encontra-se no anexo 2.8.

2.5.4.2 - A entrevista com a aluna da IESB

Carmem tem 24 anos, escolheu o curso de pedagogia porque se identifica com a atividade docente desde que ensinava ao ensino fundamental. Gosta de ensinar e trabalha em uma escola de educação infantil, particular, há dois anos.

Freqüenta o Curso no período noturno, por lecionar no período da manhã, e dar aulas particulares no período da tarde. A transcrição da entrevista em sua íntegra encontra-se no anexo 2.9.

2.5.4.3 - A entrevista com a aluna da IESC

Luciana escolheu o curso de pedagogia por acreditar que é uma forma de ajudar a sociedade a culturalizar-se, ajudar os que necessitam de ensino, por isso procura aperfeiçoamento constante. Paralelamente ao curso de pedagogia freqüenta outros cursos, como informática, inglês e música.

Leciona em uma escola particular no período da manhã, em uma segunda série do ensino fundamental, por isso frequenta o curso de pedagogia no período noturno. A transcrição da entrevista em sua íntegra encontra-se no anexo 2.10.

O próximo capítulo foi dividido em três momentos a partir da análise dos dados. No primeiro, verificaremos, através dos resultados, o lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem nos Planos de Ensino. No segundo momento, são discutidas as relações entre as prescrições dos planos e as práticas manifestas nas situações observadas e descritas nos depoimentos dos sujeitos. No terceiro, com base nos depoimentos de professores e alunos e nas observações das aulas, os resultados obtidos sobre o que é ensinado e aprendido a respeito da avaliação de aprendizagem.

CAPÍTULO 3

O LUGAR OCUPADO PELA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS IES PESQUISADAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história nos ensina que a reconstrução de um caminho implica em um processo de desconstrução que não apaga as marcas, ocultas ou manifestas, das construções anteriores.

Benno Sander

O motivo central do desenvolvimento da presente investigação foi compreender o que é ensinado sobre avaliação de aprendizagem aos futuros professores dos cursos de pedagogia.

Quando a epígrafe refere que a História nos ensina que a reconstrução de um caminho implica em um processo de desconstrução, pensar numa avaliação que nos ensina que ao desconstruirmos aprendemos a reconstruir em pilares da apreensão e apropriação de conhecimentos, o próprio ensinar e aprender é a constatação do construir e reconstruir.

Quando a avaliação de aprendizagem é embasada em perspectivas formativas a apreensão do conhecimento é fixada nos indivíduos, não se apagando com o passar do tempo.

3.1 - Resultados e Discussão Acerca dos Planos de Ensino

Dos quatro planos de curso analisados, a disciplina Medidas Educacionais é a que trabalha com a avaliação de aprendizagem durante todo o processo de ensino. Os planos de curso da disciplina Didática das três IES aqui investigadas, prescrevem minimamente a avaliação de aprendizagem como trabalho a ser abordado, porém enfatizam a importância da didática na formação de educadores e as influências que ela pode gerar na prática docente.

No plano de curso da disciplina Gestão Educacional também não são prescritos conteúdos a serem abordados sobre avaliação de aprendizagem. Porém, quando se analisa a ementa de licenciatura plena em pedagogia, as disciplinas Avaliação Educacional, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, Didática e Formação Docente I, Organização do Trabalho Pedagógico, Planejamento e Avaliação em Educação a Distância, Projetos de Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos abordam o tema. Essas disciplinas não foram investigadas neste trabalho, ficando a sugestão para que outras pesquisas possam investigar em profundidade a abordagem realizada pelas mesmas, podendo complementar esta pesquisa.

A contradição do que é observado nas aulas e nos depoimentos dos professores e alunos sobre o que é ensinado e aprendido sobre o tema, fica visível quando se analisa os planos de ensino de Didática e Gestão Educacional. Estes parecem esvaziados dos conteúdos/métodos e objetivos/avaliação. Resta-nos então a seguinte questão: Qual o significado do plano de curso nessas disciplinas?

Dessa forma, os resultados da análise desses planos, somados às observações e aos depoimentos ficam limitados a maiores aprofundamentos. Pensar conjuntamente e reelaborar planos de ensino e Projeto-político-pedagógico organizadamente é fundamental em qualquer segmento educacional.

Analisando-se o plano de ensino da disciplina Medidas Educacionais (IESC) confirma-se a necessidade dessa organização, visto que o plano prescreve as necessidades a serem trabalhadas.

Isso pode ser observado quando são elaborados os objetivos gerais para a disciplina: “como base do processo avaliativo, fornecendo critérios objetivos para a mesma, através da elaboração e análise dos instrumentos, o uso da medida como um meio auxiliar e indispensável para situar o rendimento do aluno localizando progressos ou lacunas dentro de suas habilidades e possibilidades, objetivando conduzi-lo a auto-realização, conseqüentemente procurando fornecer uma base científica ao processo educacional”. (Anexo 1.4)

Observa-se, nesse processo, as responsabilidades pedagógica e biopsicológica, somadas à avaliação de aprendizagem formativa.

No entanto, contradizendo minha expectativa quando iniciei a presente investigação, observei que a didática não é a disciplina que trata com maior profundidade a questão ora levantada. Isto sugere a necessidade urgente de se repensar a interdisciplinaridade como potencial biopsicológico, sinalizado acima.

A partir das experiências adquiridas no desenrolar desta análise, há necessidade de pesquisas que abarquem essa área em profundidade, pois as rupturas que ocorrem nas dimensões dos documentos e suas aplicabilidades impedem o trabalho dos professores com a qualidade necessária.

3.2 - Resultados e Discussão Acerca das Observações em Aulas – Abordagens sobre Avaliação de Aprendizagem

Analisando o conjunto das aulas que os professores executaram durante o período de observação e suas explicações, a expectativa diante da questão o que se ensina sobre avaliação de aprendizagem não foi além de compreender sua “concepção” para possíveis contribuições aos futuros professores.

Para a professora Sandra, o trabalho desenvolvido a respeito da avaliação de aprendizagem, tem se mostrado eficaz no desenvolvimento dos alunos. Faz referência ao interesse acadêmico e ao envolvimento da equipe docente compartilhado na elaboração de documentos, como sinalizadores de futuras mudanças. Enfatiza que devem haver reuniões periódicas para reelaboração de atividades ou replanejamento e incentivo a participações em seminários, pesquisas e debates. (ver anexo 3.3 – Textos utilizados em sala da aula e observações da pesquisadora)

Como menciona GÓMES (SACRISTÁN, 1998, p. 122-150), acontece hoje em dia que a aprendizagem significativa constitui uma cultura particular, a acadêmica, que tem valor exclusivamente para resolver com êxito os problemas e demandas que se propõem aos alunos em sua vida escolar.

Outro ponto que o mesmo autor destaca e vem ao encontro da fala da professora é a questão de conseguir que os conceitos que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade, se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas e não como adornos retóricos que são utilizados para passar em exames e são esquecidos depois.

Três professoras evidenciam que o ensino sobre avaliação de aprendizagem é relegado a segundo plano. Comentam as razões que exemplificam a constatação.

A professora Sandra, da IESA, na aula de 25/07/2005, ao tratar sobre paradigmas educacionais, enfatiza que:

“... é objeto de controvérsias teóricas, que às vezes levam a disputa do campo interdisciplinar do currículo, como exigindo da didática procedimento à sua invasão, já que o conteúdo do ensino o que se ensina, tanto pode ser problema didático quanto curricular”. (Anexo 3.3)

A contradição entre execução e avaliação é tratada pela professora Keli, da IESB que salienta na aula de 04/10/2005:

- “Ao professor, compete: planejamento, execução e avaliação: muitas vezes só fica a seu cargo a execução; é importante que o professor compreenda os verdadeiros problemas existentes nas escolas que atuam; é importante que os professores sistematizem os conteúdos trabalhados de maneira coletiva, problematizando-os aos alunos”. (Anexo 3.4)

Já a Professora Gorete, da IESC refere-se à avaliação como problematizadora, quando comenta que:

- “A avaliação não começa nem termina na sala de aula... é necessário que a avaliação cubra desde o Projeto Curricular e a Programação até o ensino em sala de aula e que se saiba os seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos). A real finalidade da avaliação: ela tem o poder de reprovar. A reprovação tem como objetivos peneirar, selecionar e excluir. Por que não substituir a pedagogia da repetência, do fracasso, pela pedagogia do sucesso, da promoção? Uma avaliação que privilegia o aluno como beneficiário, pensando em sua individualidade com suas necessidades básicas a serem atendidas”. (Anexo 3.5 - Textos utilizados em sala da aula e observações da pesquisadora)

Como sugerem esses comentários realizados em aula, o ensino da avaliação de aprendizagem parece distanciar do que dizem os professores em seus depoimentos e tomam uma dimensão conflituosa entre as concepções teóricas que defendem suas práticas.

Nas teorias da aprendizagem e compreensão das práticas educativas, GOMES (SACRISTÁN, 1998, p. 122-150) enfatiza que a teoria e a prática didáticas necessitam de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem que cumpram duas condições fundamentais.

A primeira é incluir de forma integral os diferentes, processos e tipos de aprendizagem, a segunda é manter-se junto do real, sendo capaz de explicar não apenas fenômenos produzidos em condições especiais, mas também explicar a complexidade dos fenômenos e processos da aprendizagem na aula.

Se para a maioria dos professores pesquisados o ensino da avaliação está em segundo plano, é urgente a revisão das teorias que permeiam o processo de ensino da avaliação de aprendizagem nos segmentos universitários.

A professora Sandra, por exemplo, sinaliza que:

“A desconexão entre disciplinas; planos de ensino esvaziados de conteúdos e objetivos; falta de planejamento coletivo entre professores e equipe pedagógica; a socialização dos trabalhos realizados fica prejudicada por falta de comunicação”. (Anexo 3.3)

Como sugere esse comentário, quando as socializações dos trabalhos são falhas, possivelmente tendo como princípio a desorganização da gestão e desconexão nas elaborações documentais, ocorre-se o esvaziamento de conteúdos e objetivos.

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos processos de negociação, também na vida acadêmica os alunos deveriam aprender reinterpretando e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas mediante processos de individualização.

A aula deve tornar-se um fórum de debates de concepções e representações da realidade, não pode ser espaço de imposição de cultura, por mais que se tenha demonstrado a potencialidade virtual de seus esquemas e concepções.

3.3 - Resultados e Discussão Acerca dos Depoimentos de Professores e Alunos

3.3.1 - Depoimento dos professores

Embora os professores atribuam à avaliação de aprendizagem conceitos tais como julgamento, crenças, valores, eficiência, mediação, finalidades, concepções, tipos, dimensões, é possível identificar nas falas de alguns, certo conservadorismo, em outros, uma concepção definida, porém todos mostram-se abertos às diferentes formas de abordar o processo avaliativo.

A professora Gorete comentou que o tema avaliação de aprendizagem é bastante complicado de ser ensinado:

“Dúvidas surgidas a partir do modelo tradicional de avaliação da aprendizagem, que está fortemente relacionado com desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas que ganharam importância principalmente durante a década de 60”. (Anexo 2.6)

Essas teorias buscavam, através da avaliação, julgar a efetividade do processo de aprendizagem de acordo com os comportamentos esperados. A mesma professora explica que “por muito tempo foram dedicados esforços à produção de testes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento. A avaliação da aprendizagem assumiu, durante décadas, a identidade de um instrumento para análise de desempenho final”. (Anexo 3.5)

E a partir deste modelo “foram desenvolvidas muitas das ferramentas de avaliação dos ambientes digitais de aprendizagem disponíveis na atualidade. Porém com a implantação do construtivismo, houve uma ruptura no processo de ensino e sem bases sólidas e conhecimento suficiente para implantação do processo, o ensino desmoronou”. (Anexo 3.5)

A manifestação dessa professora aproxima-se do pensamento de diferentes autores quando comenta:

“Quando penso na avaliação, a tendência é imaginar que ela depende fundamentalmente da objetividade e sistematização, do quanto os alunos aprenderam, bem como que mudanças de comportamento essa ação educativa provocou que estabeleçam paradigmas avaliatórios, ou seja, sugerir reflexões e debates, sobre as diferentes formas de elaborar ou conceber formas distintas de avaliação”.(Anexo 2.6)

Sem a intenção de esgotar a diversidade de análises que essas falas sugerem, lembro que, alguns autores construtivistas realizaram críticas à utilização da avaliação apenas como forma de verificação de conhecimentos, dando mais importância ao processo da aprendizagem do que em seus resultados observáveis como no modelo pedagógico tradicional.

Autores como HOFFMAN (1998, p.80-94), LUCKESI (1992, p.115-125), PERRENOUD (1999, p. 165), ZABALA (1998, p. 195-221) ao encarar a aprendizagem fundamentalmente como um processo de construção do conhecimento, consideram que o papel da avaliação é o de contribuir positivamente para o processo de aprendizagem, e não apenas como forma de verificação de conhecimentos. Ao contrário do modelo tradicional, o foco dessa produção teórica está no conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos e não na elaboração de instrumentos ou estratégias pré-definidas.

Lembrando que a mudança da prática avaliativa implica em mudanças de valores, de concepções, do aprimoramento de procedimentos e instrumentos de avaliação, penso que a partida inicial se apóia em tirar os véus dos princípios em que se alicerçam as práticas avaliativas, discutindo-as além de sua dimensão técnica, mas unindo-as em suas dimensões teóricas e ideológicas.

Dessa forma, se inserirmos o par dialético conteúdo/método, pode-se pensar nos conteúdos não unicamente como conteúdos associados às necessidades de a universidade, mas levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovem as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

A avaliação considerada como um método de alcançar manifestações necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, inclui amplitude variada de evidências que vão além do exame usual de testes padronizados.

Como função diagnóstica, busca-se determinar a presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação de causas e dificuldades na aprendizagem.

É ainda um meio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo, um sistema de mediação da qualidade, pelo qual podem ser determinadas as etapas do processo ensino/aprendizagem. Enfim, unindo-se as dimensões teóricas e ideológicas, no processo da avaliação de aprendizagem, busca-se a formação integral dos indivíduos.

Três professores enfatizam que o que ensinam sobre a avaliação de aprendizagem é primordial para que seus alunos apreendam o conhecimento e consigam transpô-lo em qualquer necessidade.

Para a professora Gorete,

- “A avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação no processo pedagógico envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino”. (Anexo 2.6)

Para a professora Sandra, quando observa o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser concebida da seguinte forma:

- “Tanto as propostas curriculares atuais, como a legislação vigente, tratam de forma a conceder uma grande importância à avaliação, justificando que ela deve ser: contínua, formativa e personalizada, concebendo, como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, no qual permite que a gente conheça o resultado de nossas ações didáticas, para melhorá-las”. (Anexo 2.4)

Relacionando a avaliação aos objetivos e conteúdos, a professora Gorete refere-se ao replanejamento e à relação professor aluno sinalizando que:

- “Percebemos um processo de avaliação formativa, mas isto não tem nenhum sentido, porque a informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e todas as oportunidades encontradas em sala de aula, como o relacionamento professor-aluno e o relacionamento entre os próprios alunos”. (Anexo 2.6)

Se trouxermos o par dialético objetivo/avaliação, imbricado à fala dos professores, verificamos nuances de ambas as partes, apresentando em alguns momentos divergências e em outros, harmonia, principalmente quando se estabelece a mediação na interpretação da sala de aula.

A professora Juliana comentou que:

- “Quando sugerimos base para avaliação ensinamos que ela divide-se em natureza da mensuração, finalidades da avaliação, método para interpretação dos resultados. No paradigma instrucionista o aluno se apresenta, passivo, as tarefas são individuais, a avaliação é realizada por provas, o currículo tem visão compartimentalizada, é estanque, ao fim do processo o aluno é um produto acabado para o mercado”. (Anexo 2.7)

As palavras da professora lembram o que FREITAS (1995, p. 95-143) enfatiza: separe-se o sujeito que conhece, do objeto a conhecer.

Não é sem razão que em nossa sociedade a teoria esteja separada da prática, que se conceba ser necessário primeiro dominar a teoria para depois aplicá-la a uma dada realidade. A organização do trabalho pedagógico da escola, e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material, portanto neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo.

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade (FREITAS, 1995) entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia encontra, no trabalho material, a centralidade para a educação. Supõe um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não se separa teoria e prática, nem sujeito e objeto.

O objetivo da organização do trabalho pedagógico deve ser a realização de conhecimento, por meio do trabalho com valor social; a prática refletindo-se na teoria que é reencaminhada à prática, num círculo de aprimoramento.

O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental (HOFFMANN, 1998, p.80-94). Na educação, a mudança da ciência em saber escolar está marcada pela fragmentação da própria ciência. (FREITAS, 1995, p. 95-143)

Os métodos de ensino seguem a mesma intenção. Essa orientação reproduziu-se, sobretudo, com a aceitação de que a natureza epistemológica de cada conteúdo específico interage com a criação de sua metodologia, tornando-se específica, em função desta mesma natureza epistemológica. (MIRAS, 1996, p.375-381)

FREITAS (1995, p. 138) faz a seguinte questão: apesar dessa especificidade da forma, é possível a produção de uma metodologia que possa operar integradamente na escola?

Na opinião desse autor a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior. Ele enfatiza: “quando uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido”. (FREITAS, 1995, p. 142)

Quando os alunos se auto-organizam visa-se permitir que participem da condução da sala de aula, da escola e da sociedade, habitando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação. (BORBA e FERRI, 1997)

A manifestação da professora Keli justifica-se no que foi abordado até o momento:

- “A sistematização do processo ensino aprendizagem deve favorecer autonomia intelectual do aluno, proporcionando-lhe condições de ir em busca de informações, de saber selecioná-las, de elaborar seus próprios conhecimentos, ou simplesmente deve formalizar o conteúdo de maneira simples, coerente, organizada, favorecendo a aquisição de modelos pré-determinados”. (Anexo 2.5)

A educação, em seu interior, não é caracterizada por ser uma categoria que possui leis próprias; ao contrário, sua significação depende de outras. O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela união dos objetivos/avaliação. (FREITAS 1995, p. 101-105).

Desse modo, A avaliação de aprendizagem não poderia ser continuada se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, levam em consideração determinações não apenas de um conteúdo específico, mas das próprias funções sociais conferidas à escola pela trama social.

Completando esse quadro, está o par conteúdo/método. É nesse campo que se esclarecem formulações de trabalho que interagem de maneira importante com as possibilidades que o aluno e a escola apresentam à luz do par objetivos/avaliação. (FREITAS, 1995; FIRME, 1994)

A avaliação está introduzida no conjunto de categorias e não pode ser isolada. Ou seja, o que a pesquisa ora tratada nos revela, é que a avaliação da aprendizagem só tem sentido, ou se concretizará no âmbito dessas categorias.

Para FREITAS (2002, p. 83-111) a didática ou a organização do trabalho pedagógico é o habitat natural da avaliação de aprendizagem. No entanto, as políticas públicas neoliberais introduzem mudanças, porém com “diálogos verticalizados”, não priorizam importantes etapas de envolvimento de professores, alunos e comunidade.

É fundamental atentar-se para a relação professor-aluno e para o fato de que tal relação necessita desenvolver-se dialogicamente e não com intenção de superação de um dos pólos. LUCKESI, 1992; PINTO, 1994; CAMARGO, 1996)

3.3.2 - Depoimento dos alunos

De acordo com as análises realizadas a partir dos depoimentos dos alunos, sugerem que a avaliação de aprendizagem apreendida durante o Curso se fundamenta em cinco pontos a serem discutidos:

- Diagnóstico de cada aluno,
- Diferentes concepções de avaliação,
- Recolha de dados,
- Diferentes Instrumentos avaliativos,
- Avaliação formativa.

Indagados a respeito de qual disciplina mais trabalha o tema, foi unânime a fala de que a Didática é a primeira o que mais aborda, seguida da disciplina Medidas Educacionais.

Neste ponto me surpreendo devido à contradição estabelecida entre o que é analisado nos planos de curso, pois se evidencia que a disciplina que aborda a avaliação de aprendizagem é Medidas Educacionais.

Nas observações em sala de aula e nos depoimentos dos professores, também o que é ensinado sobre avaliação de aprendizagem apresenta-se enfraquecido de conteúdo/ métodos e objetivos.

Considerando os pontos mencionados pelos alunos a respeito do que aprenderam sobre avaliação de aprendizagem durante os semestres freqüentados no curso de pedagogia, destaco os de duas alunas. Elyda, da IESA que refere-se à recolha de dados:

“Dentre as inúmeras aprendizagens que tive sobre avaliação uma que parece ter ficado muito clara para mim é que não existe um processo avaliativo sem que haja uma recolha de dados para serem analisados”. (Anexo 2.8)

Para Carmem, da IESB, é importante considerar os instrumentos de avaliação e melhor momento de sua aplicação:

- “A escolha do melhor tipo de avaliação para a aprendizagem, deve ficar a critério do professor, é um trabalho que ultrapassa a simples preparação técnica. É necessário se dispor de inúmeros instrumentos (testes, utilização de mais de uma avaliação, prova escrita, jogos, relatórios, portfólios) e possuir a percepção do momento mais adequado para a aplicação desta ou daquela forma de avaliação”. (Anexo 2.9)

É ilustrativa a opinião dessas alunas. Apesar da questão complexidade, elas conseguem verbalizar amplo conhecimento a respeito do que aprenderam sobre avaliação de aprendizagem.

Observo, por fim, que os depoimentos dessas alunas parecem estabelecer linha direta com a pesquisa que realizam durante todo o curso. O número de seminários apresentados, e as

respectivas pesquisas que estabelecem diante das apresentações, parecem refletir diretamente nas concepções que construíram durante a jornada acadêmica.

Cabe, finalmente, mencionar a sugestão de Luciana (da IESC) de que eu deveria ter questionado sobre as dificuldades que os alunos enfrentam ao longo do curso para conseguirem formação parcialmente de qualidade:

- “Privilegia-se uma avaliação formativa, que tem um sentido mais interativo, qualitativo, compartilhado e dialógico. O professor informa ao aluno como anda sua atuação na sala de aula, dá um parecer, estabelece um diálogo, essa atitude é de extrema importância quando pensamos em uma avaliação contínua que visa o constante aperfeiçoamento do aluno.” (Anexo 2.10)

Esse depoimento vem ao encontro do que se pensa sobre a avaliação formativa, diagnóstica e mediadora, entremeada pelos pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdo/método. (HADJI, 2001; NÉRICI, 1977; GADOTTI, 1991)

O papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem, possibilitando as informações necessárias e mantendo o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos, significando ação mediadora. Porém está em questão o que aprenderam sobre avaliação de aprendizagem, a relevância do conhecimento apreendido.

Trazer à tona questões teórico-metodológicas colocadas pelo projeto institucional da universidade é fundamental para concretizar todo trabalho organizado. Programas de avaliação educacional devem ter, como foco central, o trabalho pedagógico e científico, em dimensões formativas e mediadoras no processo da avaliação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Além dessas aptidões de espírito, em que consiste a preparação mental do professor, há inclinações do coração, propriedades da alma, qualidades morais, em suma, de que depende a bondade e a eficácia de todo o ensino. Essa simpatia intelectual, entre o entendimento do mestre e o do aluno, que a habilidade prática em manejar os métodos estabelece, será insuficiente, estará nimiamente longe de chegar a resultados satisfatórios, se a não envolver um profundo sentimento de humanidade, que o afeiçoe intensamente a todos os discípulos, não descurando os mais fracos, para se entregar à ufania de desvelar, nos mais bem prendados, os talentos prontos e brilhantes; se o mestre não for entusiasta da sua profissão, de modo que a não exerça como tarefa servil, imposta por necessidades materiais, sem compensações superiores; se não possuir, enfim, o dom de inocular na índole dos alunos o amor da verdade do belo e do bem".

Rui Barbosa

Retomando-se as questões e hipóteses de partida desta pesquisa e considerando-se o levantamento realizado e respectivas análises, é possível destacar algumas constatações.

No âmbito da prescrição (manifesta nos planos de ensino das disciplinas), a julgar pelos documentos analisados, a avaliação da aprendizagem é pouco abordada. Ao contrário do que inicialmente eu presumia, não é na disciplina Didática que ela tem maior presença. Aliás, nos planos da IESA e da IESB o assunto não é sequer mencionado. O mesmo acontece com a disciplina Gestão Educacional. Já na disciplina Medidas Educacionais, nota-se que o plano de

ensino da IESC contempla o tema Avaliação de Aprendizagem em diferentes dimensões, sob a ótica de tendências educacionais variadas.

No tocante ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, manifesto nas situações concretas de sala de aula (por mim observadas) ou nos depoimentos das professoras e alunas entrevistadas – já se nota maior presença da temática em estudo. A diferença está no grau de profundidade/superficialidade do tratamento e na proximidade/distanciamento dos propósitos proclamados.

Assim, na observação das aulas de Didática na IESA, percebe-se que a professora Sandra contempla minimamente alguns aspectos da Avaliação de Aprendizagem, porém sem aprofundamento. A superficialidade com que aborda a Avaliação de Aprendizagem pode ser verificada quando trata diferentes assuntos, acontecendo o mesmo no Plano de Ensino. No entanto, seu depoimento apresenta preocupações importantes quanto ao ensino da Avaliação de Aprendizagem a partir de pressupostos teóricos, enfatizando as ações que a prática determina, focando a evolução das teorias.

Julgar a aprendizagem dos alunos durante o processo de ensino leva os professores a um conhecimento de aspectos que devem ser retomados, para que se consiga uma relação ensino-aprendizagem condizente com as necessidades dos sujeitos envolvidos. Justifica-se dessa forma, que a avaliação que se ensina aos alunos é formativa, contínua, num discurso formal e informal, buscando-se, assim, a melhoria da qualidade do ensino.

De certa forma, tais aspectos são corroborados pela aluna Elydia, para quem as disciplinas Didática e Medidas Educacionais são as que mais abordam questões de Avaliação de Aprendizagem. Dentre as aprendizagens sobre o tema, a que mais apresenta significado é aquela em que o processo avaliativo possui uma recolha de dados que são revisados constantemente, para posterior análise pelo professor. Ou seja, a avaliação formativa, ao tratar diferentes aspectos sobre os tipos de Avaliação, requer o estabelecimento de metas a alcançar, dos objetivos a atingir e das mediações que devem ser garantidas pelo professor.

Observando-se as aulas de Didática na IESB percebe-se que esta disciplina atende tangencialmente o tema Avaliação de Aprendizagem. Abordado em alguns momentos, parece não dar significados conclusivos nem ênfases às diferentes concepções ou sistematizações das idéias apontadas. Já na entrevista a professora Keli enfatiza que a aprendizagem dos alunos é caracterizada pela absorção de conteúdos informacionais que compõem o currículo, e espera resultados inovadores nas diferentes formas de ensinar. Propondo mudanças de modelos e paradigmas já estabelecidos nas Instituições de Ensino, foca o hegemonismo que ocorre nos meios educacionais. Afirma que propõe aos alunos constantes reflexões sobre as diferentes maneiras de ensinar a Avaliação de Aprendizagem, concebendo-as em uma estrutura fundada nas idéias construtivistas e formativas de aprendizagem.

Na mesma direção segue o depoimento da aluna Carmem, para quem a disciplina que mais aborda a Avaliação de Aprendizagem é a Didática. Segundo ela, conceituar um tema tão polêmico é bastante difícil em virtude da superficialidade que caracterizou sua abordagem durante o curso. Diferentes concepções de Avaliação de Aprendizagem foram tratadas, desde a avaliação tradicional até a proposições tidas como mais avançadas. Porém, a que lhe parece mais favorável a ser aplicada é aquela na qual o professor se sinta mais seguro, ficando dessa forma a critério dele a escolha de como aplicá-la com o objetivo de superar os obstáculos, compreender melhor o aluno e as diferentes formas de aprendizagem, para favorecer as tomadas de decisões.

Como pude observar, a professora Juliana (Medidas Educacionais – IESC) aborda profundamente o tema e se reporta ao Plano de Ensino exaustivamente, enfatizando as diferentes concepções, modalidades e fundamentos de cada etapa do desenvolvimento da Avaliação de Aprendizagem. Mantém práticas coerentes com a teoria, enfatizando em toda atividade a necessidade de reflexões a respeito do que é proposto.

Na entrevista, propõe diversas maneiras de se ensinar a avaliar, sugere tipos e funções da Avaliação. Explica que há diferentes formas, desde a que se baseia em métodos de classificação, que se dividem em natureza de mensuração, as finalidades diagnósticas, formativas e mediadoras. Dependendo do grau de conhecimento e dos objetivos a serem

alcançados, estabelecem-se prioridades e formas de aplicar a avaliação de aprendizagem, cabendo a cada professor traçar qual é a mais adequada para o momento.

Também neste caso, o depoimento da aluna corrobora o da professora. Para Luciana, as disciplinas que mais tratam de Avaliação de Aprendizagem são Didática e Medidas Educacionais, não deixando de estabelecer ligação direta com as demais disciplinas que envolvem o Curso. As abordagens sobre as diferentes formas de avaliar são mediadas durante todo o Curso. A trajetória estabelecida diante da Avaliação de Aprendizagem recebeu grande ênfase diante da História que acompanha desde a década de 1930 até a atualidade. Privilegiando a Avaliação formativa, diagnóstica e mediadora, como a mais completa no processo atual, enfatiza que observa grandes benefícios e resultados qualitativos quando aplicados com conhecimento e coerência.

Em síntese:

- 1) Constatou-se que os Planos de Ensino das disciplinas Didática e Gestão Educacional não contemplam o assunto Avaliação de Aprendizagem. Já o Plano de Ensino da disciplina Medidas Educacionais aborda o tema profundamente e sob diferentes aspectos.
- 2) Todas as professoras abordam em sala de aula, com mais ou menos profundidade, o assunto Avaliação de Aprendizagem, mesmo quando o Plano de Ensino não o prevê.
- 3) As professoras entrevistadas atribuem importância ao ensino da Avaliação de Aprendizagem, embora elas se aprofundem mais ou menos no tema, de acordo com as disciplinas que lecionam. As alunas entrevistadas são unânimes em afirmar a importância da Avaliação da Aprendizagem durante o curso.
- 4) Sobre o ensino da avaliação pelo exemplo, observa-se nas aulas de Medidas Educacionais que a professora Juliana mantém coerência de sua fala com suas

atitudes. E quando os alunos apresentam seminários ou trabalhos, sinalizam ações, atitudes e pontos positivos, que a professora destaca nas atividades desenvolvidas.

- 5) Nas demais disciplinas, as aulas observadas não evidenciaram aspectos relevantes quanto aos exemplos dados pelos professores, tanto nas vertentes positivas, quanto nas negativas do processo da avaliação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- 1 ABRAMOWICZ, M. *Avaliação da aprendizagem de trabalhadores – estudantes: buscando novos caminhos. Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: FCC, n.11, p.113-123, jan. /jun.1995.
- 2 ALLAL, L., CARDINET J. et PERRENOUD, Ph. (dir.) (1986). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina (trad. em português de *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, 1979, 6^e éd. 1991).
- 3 BENVENUTTI, D. B. *Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade*. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.
- 4 BERBEL, N.A.N. *A Dimensão Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem em Cursos de licenciatura*, p. 181-201, apud MARIN, A. J.; SILVA, A.M.M.; SOUZA, M.I.M. (org.) *Situações didáticas*. 1^a edição. JM Editora, Araraquara, 2003.
- 5 BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- 6 BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Portugal, 1994, p.115-145.
- 7 BONNIOL, J.J. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários/ Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial; trad. Cláudia Schilling –Artmed Editora, Porto Alegre, 2001.*
- 8 BORBA, A. M. de & FERRI, C. *Avaliação: contexto e perspectivas. Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí – Alcance*. Itajaí – SC: ano IV, n.02, p.47-55, jul/dez/1997.
- 9 CAMARGO, A.L.C. *O Discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. UNICAMP, Campinas - SP, 1996. Tese de Doutorado.
- 10 CANDAU, V.M.F. OSWALD, M. L. M. B. *Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC; Cortez, n. 95, p.25-36, nov. 1995.
- 11 CHAVES, S. M. *Uma Teoria Pedagógica e uma Teoria de Ensino como Referencia para Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Revista Solta a Voz (Centro de Estudos Aplicados a Educação) – (UFG). Goiânia, ano V, 1994. Dissertação de Mestrado.

- 12 DALBEN, A.I.L.F. *Das Avaliações Exigidas às Avaliações Necessárias*, p, 13-42, apud VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. –Papirus, Campinas – SP, 2002.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 13 DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da Aprendizagem – Revendo Conceitos e posições*, p. 51-79, apud SOUZA, C. P. de. (org). *Avaliação do rendimento escolar*. Papirus, Campinas - SP 1991. 13ª ed. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 14 ESTEBAN, M. T. “*A Avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano*”. Revista brasileira de Educação. Nº 19. ANPED-fev. /mar. /abr. /2002 – p. 129-137.
- 15 FIRME, T. P. *Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.
- 16 FREITAS, H.C.L. *A Pedagogia das competências como “Política” de Formação e “Instrumento” de Avaliação*, p. 43-64, Apud VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Papirus, Campinas – SP, 2002. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 17 FREITAS, H.C.L. *A Pedagogia das competências como “Política” de Formação e “Instrumento” de Avaliação*, p. 43-64, Apud VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Papirus, Campinas - SP, 2002.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 18 FREITAS, L. C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 6. ed. Papirus Editora, Campinas, 1995, p. 95-143.
- 19 FREITAS, L.C. de. *A “Progressão Continuada” e a “Democracia” do Ensino*, p. 83-111, apud VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Papirus, Campinas - SP, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 20 GADOTTI, M. *Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar*. Vozes, Petrópolis, 1991.
- 21 GODOY, A. S. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte*. Didática, n. 30, p 9-25, Rio Claro – SP, 1995.
- 22 HADJI, C. *Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação*. In. *Avaliação desmistificada*. Tradução: Patrícia C. Ramos. Artes Médicas, Porto Alegre, 2001. p.27-49, 108- 110.
- 23 HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Ática, São Paulo, 1995, p.17-19.

- 24 HOFFMANN, J.M.L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3ª.ed. Mediação, Porto Alegre, 2002.
- 25 _____ *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Mediação, Porto Alegre, 1998. p.80-94.
- 26 LUCKESI, C. C. *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*. Idéias. FDE, n.15, p.115-125, São Paulo, 1992.
- 27 _____ *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*. Idéias. São Paulo: FDE, n.15, p.115-125, 1992.
- 28 LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André.- EPU, São Paulo, 1986, p.25-53.*
- 29 MIRAS, M.S.I. *A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem* in Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996, p.375-381.
- 30 NÉRICI, I. G. *Metodologia do ensino: uma introdução*. Atlas, São Paulo, 1977.
- 31 OLIVEIRA, G. P. de. *Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos*. www.campus.oei.org. Dez/2003.
- 32 PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed, Porto Alegre, 1999.
- 33 PINTO, A.L.G. *A Avaliação da Aprendizagem: o formal e o informal*. UNICAMP, Campinas – SP, 1994. Dissertação de Mestrado.
- 34 SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática* -3. ed. ArtMed, Porto Alegre, 2000. p.312-334.
- 35 _____ *Compreender e transformar o ensino/ J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa - 4.ed.– ArtMed, Porto Alegre, 1998, p. 122-150.*
- 36 SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 4. ed. Autores Associados, Campinas, 2003, p.2.
- 37 SCHEIBE, L. & AGUIAR, M. A. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

- 38 SOBIERAJSKI, M. S. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*, UNICAMP, Campinas – SP, 1992. Dissertação de Mestrado.
- 39 SORDI, M. R. L. de. *Entendendo as Lógicas da Avaliação Institucional para dar Sentido ao Contexto interpretativo*, p. 65-81, apud VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Papirus, Campinas – SP, 2002.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 40 _____ . *Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. Proposições*, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, vol. 9, nº 3, nov. 1998.
- 41 SOUSA, S.M.Z.L. *Avaliação de Aprendizagem: Natureza e Contribuições da Pesquisa no Brasil, no Período de 1980 a 1990*, v1. DEDALUS – Acervo – FE, tese de doutorado, São Paulo, 1994.
- 42 SOUZA, C. P. de. (org). *Avaliação do rendimento escolar*.- Papirus, Campinas-SP, 1991. 13ª ed. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.109-140.
- 43 VEIGA, I.P.A. *Educação Básica: Projeto-político-pedagógico; Educação Superior*. Papirus, Campinas – SP, 2004. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 85-120.
- 44 VILAS BOAS, B. M. de F. *Avaliação: políticas e práticas/ Benigna Maria de Freitas Villas Boas (org.)*. Papirus, Campinas – SP, 2002 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.115-16.
- 45 WACHOWIZ L. A. ROMANOWSKI J. P. *Avaliação: que realidade é essa? Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas - SP: ano 7, n.02, p.81-100, jun.2002.
- 46 ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*; trad. Ernani F. da F. Rosa – ArtMed, Porto Alegre, 1998, p 195-221

ANEXOS

ANEXO 1

ANÁLISE DOCUMENTAL

ANEXO 1.1

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL:

- Do Projeto pedagógico do Curso Pedagogia

- Dos Planos de Ensino e ementas das disciplinas:
 - Didática geral
 - Gestão educacional
 - Medidas Educacionais

- Da Diretriz Curricular Nacional para o curso de pedagogia

Investigando:

- O que é prescrito e normatizado nos documentos apresentados para o Curso de Pedagogia sobre Avaliação de Aprendizagem.

ANEXO 1.2

PLANO DE CURSO - IESA

DISCIPLINA: **Didática**

Objetivos:

Geral:

Refletir sobre as exigências e influências do sistema social em relação ao sistema educacional e sobre as características dos alunos, para que se possa identificar com precisão as necessidades e perspectivas a serem atendidas, bem como as transformações que ocorrerão de um trabalho educativo planejado e eficientemente desenvolvido.

Específico:

Fornecer subsídios para que o aluno seja capaz de:

- Situar a Didática tendo como parâmetro a história da Educação,
- Conceituar a didática,
- Conhecer a evolução histórica da didática e analisar o seu desenvolvimento e sua atual situação,
- Relacionar a trajetória histórica da didática com as tendências pedagógicas que norteiam a prática docente,
- Analisar a importância da didática na formação de educadores e as influências que ela pode gerar na prática docente,
- Refletir e analisar a importância da construção de um projeto pedagógico, tendo uma visão de seus diversos níveis bem como de seus elementos fundamentais,
- Avaliar os limites e as possibilidades da didática na prática docente.

Conteúdo Programático:

- A didática e suas relações
- Visão de educação e de ensino
- Conceito de didática
- Evolução histórica da didática
- Surgimento da didática - século XVII
- A didática e a Escola Nova
- Análise da atual situação da didática
- Didática e a formação de profissionais na escola
- Diretor de escola
- Profissão: esperança e paixão
- A formação de professores
- A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional
- A relação teoria-prática na formação do educador
- O educador: um profissional?
- A prática do educador: compromisso e prazer
- Didática e o trabalho pedagógico na escola

- O ensino na Escola de Fundamental: organização e funcionamento
- O cotidiano no Ensino Fundamental
- A organização do trabalho docente
- A importância da construção do Projeto-Pedagógico como um ato coletivo.

Metodologia:

- Aula expositiva
- Trabalho dirigido
- Debates e discussões dirigidas
- Mesa redonda
- Trabalho em grupo
- Exposição didática

Avaliação:

- Frequência mínima de 75% às aulas dadas.
- Aproveitamento com média final igual a 7,0 atribuídas a trabalhos de pesquisa e comunicação, prova objetiva e Trabalho de Conclusão de Curso.

Bibliografia:

ANTUNE, Celso. Técnicas Pedagógicas de dinâmica de grupo. São Paulo: Ed. Brasil S.A.

BECKER, Fernando. Epistemologia do Professor – o cotidiano da escola. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRITO, M. R. F. de. *Uma análise fenomenológica da avaliação*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GODOY, A. S. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. Um estudo comparativo. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GODOY, A. S. Avaliação da aprendizagem: a ótica de alunos e professores universitários. Rio Claro: UNESP/Departamento de Educação, 1995c.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

Obs: Abaixo estão discriminadas as ementas das disciplinas que apresentam características da avaliação da aprendizagem, e tratadas de maneira interdisciplinar, conforme palavras da coordenadora pedagógica da Instituição.

Ementas:

Didática - Teoria Pedagógica

As características da instituição escolar no contexto socioeconômico cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, política educacional, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de interação. Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação em consonância com as características da clientela escolar.

Organização do Trabalho Pedagógico

Fundamentos teóricos da Administração. Teorias da Administração e Gestão Educacional. Escola, Gestão e Projeto Político da escola. A organização do trabalho escolar: linguagem, tempo, espaço. Indivíduo e Organização.

Organização do Trabalho Cotidiano da Sala de Aula

Discutir as formas de organização da dinâmica da sala de aula, pensando na relação dialógica professora-aluno-conhecimento, destacando os papéis sociais da professora e aluno na relação de aprendizado no processo interativo que se constitui.

Pesquisa Pedagógica II

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas, visando à análise global e crítica da realidade educacional. Este espaço também deverá ser utilizado para a integração horizontal das disciplinas do semestre, com professores e alunos reunindo-se para debate de temas geradores.

Psicologia da Motivação:

Pretende-se isolar teoricamente esse fenômeno do processo ensino-aprendizagem, no sentido de analisar suas várias formas de controle. Serão analisadas algumas pesquisas na área.

ANEXO 1.3

PLANO DE CURSO – IESB

Disciplina: **DIDÁTICA**

Ano: 2005

OBJETIVOS:

Geral:

Articular as disciplinas que visam habilitar o pedagogo para o exercício da administração escolar bem como prepará-lo para o magistério do ensino fundamental.

Integrar as disciplinas específicas do curso com a prática de ensino e estágio supervisionado visando maior conhecimento e interações do aluno na realidade educacional.

Valorizar o trabalho docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar, onde os componentes curriculares se integram horizontal e verticalmente, com ênfase na elaboração de um trabalho coletivo, para evitar distorções provocadas por trabalhos isolados que não contribuem para a formação do pedagogo.

Associar as disciplinas da parte geral e específica, objetivando a relação teoria-prática ao longo da formação do pedagogo.

Refletir sobre as exigências e influências do sistema social em relação ao sistema educacional e sobre as características dos alunos, para que se possa identificar com precisão as necessidades e perspectivas a serem atendidas, bem como as transformações que ocorrerão de um trabalho educativo planejado e eficientemente desenvolvido.

Específico:

Fornecer subsídios para que o aluno seja capaz de:

- Refletir sobre a importância do projeto pedagógico na escola,
- Reconhecer a importância e definir coerentemente os componentes do plano de ensino, em função do êxito que se consegue no trabalho escolar, quando devidamente elaborado,
- Analisar a importância do ato de planejar bem como as diversas visões de planejamento de ensino,
- Identificar e analisar o planejamento participativo,
- Refletir sobre a possibilidade da prática pedagógica a partir de uma visão interdisciplinar,
- Conhecer e analisar o ensino fundamental e médio nas suas organizações e funcionamento.

Conteúdo programático:

- A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo:
 - A construção do projeto pedagógico na escola,
 - A importância do trabalho coletivo na instituição escolar,
 - Entraves que dificultam o trabalho coletivo,
 - Sugestões que facilitem o trabalho coletivo e a proposta educacional.
- Planejamento da educação escolar: subsídios para ação/reflexão/ação:
 - Conceito de planejamento,
 - Interação do planejamento com os planos,
 - Importância do planejamento,
 - História do planejamento na educação e os desafios atuais,
 - A dimensão individual e coletiva do planejamento e da elaboração dos planos.
- O plano e seus componentes:
 - A formulação de objetivos educacionais,
 - Seleção e organização dos conteúdos curriculares.
- Escolha de procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem:
 - Procedimentos de ensino-aprendizagem individualizantes,
 - Procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes,
 - Procedimentos de ensino-aprendizagem sócio-individualizantes,
 - Escolha e utilização dos recursos audiovisuais.
- Avaliação do processo ensino aprendizagem,
 - Planejamento participativo na escola
 - Definição,
 - Fundamentação e operacionalização,
 - Riscos,
 - Dificuldades,
 - Vantagens,
 - Importância,
 - Fundamentação legal para implantação e efetivação do planejamento participativo,
 - Escola e planejamento participativo: possibilidades.
- O Ensino Médio
 - A escola de Ensino Médio: organização e funcionamento,
 - Qualidade de ensino,
 - A habilitação para formação profissional dos professores.
- A prática pedagógica interdisciplinar,
 - Revisão histórica - crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade,
 - A proposta de trabalho interdisciplinar: limitação e possibilidade.

Metodologia:

- Aula expositiva,
- Trabalho dirigido,
- Debates e discussões,
- Apresentação de seminários,
- Exposição,
- Estudo dirigido.

Avaliação:

Acontecerá nos finais dos semestres tendo por finalidade prova individual escrita, ao longo do semestre contando com a participação dos alunos nas aulas, apresentação dos seminários. Será atribuída nota nas atividades realizadas durante o semestre. A entrega dos trabalhos nas datas solicitadas é de fundamental importância. A nota semestral será atribuída de acordo com o desempenho do aluno.

Ementa

O Ato Didático numa leitura reflexiva e ressignificativa dos conceitos educacionais e da prática docente, em suas variáveis humana, filosófica, social, histórica e cultural: um espaço de reflexão, ação e integração discente/docente.

Inserção da Didática neste contexto: caracterização, problematização e posicionamento quanto às práxis pedagógicas. As abordagens didáticas, as concepções adotadas e seus reflexos na formação do aluno, como no da sociedade. A instituição escolar, a sala de aula, os saberes docentes e o educador/educando agentes - meios de se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, numa ação transformadora, de integração social.

Avaliação do aluno: Contínua: durante todo o processo.

Instrumentos: A média final será composta de: prova oficial que terá o seu valor de 5,0 pontos, mais 3,0 pontos de atividades em grupo e 2,0 ponto de participação, completando a somatória dos 10,0 pontos.

Obs: A participação em sala de aula, leitura prévia dos textos, produção escrita, postura ética e comprometimento com a própria formação, serão referências norteadoras das observações para acompanhamento do desempenho individual e do grupo durante as atividades.

Bibliografia:

- ANTUNES, Celso. Técnicas Pedagógicas de dinâmica de grupo. São Paulo: Ed. Brasil S/A
- BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento – interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Ed. Loyola. 1992
- BORDENAVE, Juan Diaz e PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes. 1985
- CANDAU, Vera Maria (Org.) A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1998
- _____ Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1998
- CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.) Construindo o saber. Campinas: Papirus. Ed., 1994
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Práticas Interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1991
- _____ Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo. Ed. Loyola, 1993
- _____ Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus Ed., 1994
- GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Ed. Loyola, 1983
- _____ Escola e transformação social. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988
- MASETTO, Marcos Tarciso. O professor universitário em aula. São Paulo: Cortez Ed.
- _____ Didática: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1994
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas. Papirus Ed. 1989
- _____ (Org.) Repensando a Didática. Campinas: Papirus, 1989
- _____ (Org.) Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus Ed. 1991

ANEXO 1.4

PLANO DE CURSO - IESC

Disciplina: **MEDIDAS EDUCACIONAIS**

Ano: 2005

OBJETIVOS:

Geral:

- Avaliação escolar sob a ótica de diferentes tendências da educação.
- Avaliação: seleção ou promoção? As funções da avaliação.
- Reflexão sobre a prática da avaliação escolar.
- A avaliação no contexto atual de educação: os quatro pilares da educação.
- A avaliação e as relações entre as famílias e escola.
- Práticas de avaliação na educação infantil e os PCN.
- Práticas de avaliação e as relações entre famílias e escola.
- Práticas de avaliação na educação infantil e os PCN.
- Práticas de avaliação no Ensino Fundamental: PCN.
- Práticas de avaliação no Ensino Médio: PCN.
- O orientador educacional frente às práticas de avaliação escolar.
- Avaliação psicopedagógica: fases, procedimentos e utilização.

A medida educacional como base do processo avaliativo, fornecendo critérios objetivos para a mesma, através da elaboração e análise dos instrumentos, o uso da medida como um meio auxiliar e indispensável para situar o rendimento do aluno localizando progressos ou lacunas dentro de suas habilidades e possibilidades, objetivando conduzi-lo a auto-realização, conseqüentemente procurando fornecer uma base científica ao processo educacional.

Programa:

- Natureza da medida em educação:
 - Necessidade e possibilidade da medida em educação,
 - Conceituação e tipos de medidas,
 - Escalas de medidas,
 - Distinção entre medida e avaliação,
 - Problemas da mensuração objetiva.

- O uso da medida diante de aspectos qualitativos e quantitativos:
 - O conceito da nota tradicional e do conceito ou menção,
 - Critérios de construções de escalas de rendimento, compreendendo conceitos com seus respectivos parâmetros,
 - Critério objetivo para interpretar os resultados obtidos pelo aluno através de uma ou várias medidas,
 - O uso do número como auxiliar do conceito atribuído ao aluno,
 - Escolha dos aspectos que necessitam ser mensurado em sala de aula.
- Planejamento dos instrumentos de avaliação:
 - Elaboração dos instrumentos,
 - Escolha do instrumento adequado ao objetivo educacional específico,
 - Construção da tabela de especificação,
 - Tipos de itens num determinado instrumento,
 - Elaboração e aplicação dos mesmos visando uma análise que conduza a realimentação e proporcione melhoria do processo ensino-aprendizagem,
 - A observação informal e formal na sala de aula.
- Elementos de estatística:
 - Análise e interpretação dos resultados de um instrumento,
 - Conceito e método de validade,
 - Conceito e método de fidedignidade,
 - Análise dos itens de um instrumento,
 - Índice de dificuldade e índice de poder discriminativo na avaliação por norma ou por critério.

Bibliografia:

MEDIANO, Zélia Domingues - RIO DE JANEIRO 1a. Ed.: Módulos Instrucionais para Medidas e Avaliação - Ed. Fco. Alves - 1976
 BAQUERO, Godeardo - São Paulo - 1a. Edição: Testes psicométricos e projetivos - Ed. Loyola - 1968
 GRONLUND, Norman E. - SAO PAULO 1a. Ed.: A elaboração de testes de aproveitamento - Ed. Ped. E Univ -.1974
 LANDSHEERE, Gilbert Coimbra 3a. edição: Avaliação Contínua e exames Ed. Almedina - 1976
 VIANNA, Heraldo M. São Paulo - 2a. Ed.: testes em educação Ed. MEC/IBRASA - 1976
 TURRA, C. L. e outros 5a. Ed.: Planejamento de ensino e avaliação – Coleção - 1975
 Livro texto - PUC-EMMA
 LINDEMAN, Richard H - R. G. Sul - 1a. Edição: Medidas educacionais Ed. Globo - 1972

ANEXO 1.5

PLANO DE CURSO - IESC

Disciplina: **GESTÃO ESCOLAR**

Ementa

A educação como direito e ordenamento constitucional e legal dos sistemas de ensino. A escola e o contexto das políticas educacionais. Organização e dinâmica da escola: projeto político-pedagógico, investigação da realidade escolar: finalidades, propostas e ações, tendo em vista a organização administrativa e pedagógica das instituições educativas. Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional, linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização. Forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio - histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais. Princípios e normas fundamentais administração pública. Processo de administração democrático.

Justificativa da Disciplina

Analisar políticas educacionais, percebendo as problematizações existentes em sua implementação, contextualizando a Educação Básica de maneira crítica, considerando os aspectos políticos, sociais e legais, bem como diferenciando a organização e a dinâmica escolar, em relação a organizações curriculares, administrativas e pedagógicas.

Objetivos

Geral

Promover a contextualização política, social e legal das questões educacionais, estimulando a evidência de posicionamento crítico, participativo e comprometido com a educação.

Específico

Propiciar o conhecimento da organização e da dinâmica da Escola Básica, nos aspectos da organização curricular, administrativa e pedagógica.

Conteúdo Programático

- Papel do estado: a educação como direito
- Caracterização da educação nacional
- A LDB e a organização da educação nacional
- Sistemas Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.
- Gestão da Educação Básica

- Financiamento da Educação Básica
- As políticas educacionais na escola: a realidade escolar:
 - Gestão Escolar,
 - Regimento escolar,
 - Plano da direção,
 - Planejamento participativo,
 - Órgãos colegiados da escola: papel, composição e atuação,
 - Projeto político pedagógico,
 - O currículo da escola,
 - Os profissionais da educação.

Metodologia e Estratégia de Ensino

- Aulas teóricas expositivas;
- Utilização de recursos visuais (Projetor multimídia e retroprojetor);
- Trabalhos escritos e apresentados pelos discentes.

Avaliação

- Trabalhos elaborados individualmente e em pequenos grupos
- Análise de textos
- Estudos dirigidos
- Relatórios referentes à análise comparativa entre aspectos teóricos, legislação e a realidade, com base nos resultados de observação e entrevistas, nos órgãos do sistema e da escola do ensino fundamental e médio, bem como de instituições educativas não governamentais.

Programação de atividades

- Data Atividades
- Recursos adicionais
- Apresentação e entrega do Plano de Curso e de Identificação sumária dos conteúdos.

Ementa do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Avaliação Educacional

Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional e planejamento. Implementação e operacionalização.

Fundamentos Teóricos — Metodológicos da Educação Infantil

Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Vivência da dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo Planejamento das atividades Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na educação infantil. O papel do professor.

Didática e Formação Docente I

Relação teoria - prática na formação do professor, Multidimensionalidade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente, formação continuada de professores. O professor como intelectual. O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula.

Organização do Trabalho Pedagógico

Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.

Planejamento e Avaliação em Educação a Distância

Elementos componentes do processo educativo em sistemas de EAD. Implicações decorrentes da utilização dessa modalidade de ensino com vistas ao planejamento e avaliação do processo educativo.

Projetos de Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Construção da fundamentação teórica sobre a educação de jovens e adultos. Diagnóstico, planejamento pedagógico: construção dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e avaliação. Elaboração de recursos didáticos.

Bibliografia

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. Plano nacional de educação. Brasília: Plano, 2000.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente LEI 8069/1990. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.
- BREZEZINSKI, Iria (Org.) LDB Interpretada. São Paulo: Cortez, 1997.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL – 1998 Revisada
- DAVIES, Nicholas. O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta.
- HADDAD, Sérgio, et al (Org.). O Banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAVIANI, Dermeval (Org.) Para uma história da educação latino americana. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SHIROMA, Eneida Oto e outros. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

ANEXO 2

ENTREVISTAS

ANEXO 2.1

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Graduação:

Tempo de docência:

Pós Graduação *lato sensu*:

Pós Graduação *stricto sensu*:

Atividade atual:

Telefone:

E-mail:

QUESTÕES:

- O que você ensina aos alunos sobre avaliação de aprendizagem? Como realiza a avaliação?
- Como elabora o planejamento e desenvolve o trabalho em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à avaliação de aprendizagem nas diferentes concepções atualmente tratadas?
- Você tem sugestões de instrumentos avaliativos que denotam aprendizagem intrínseca ao sujeito e que estabelece apreensão do que você propôs para aquele conteúdo/atividade

ANEXO 2.2

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO 7º SEMESTRE

Data: ____/____/____.

1- Identificação:

Nome: IES __

Idade: anos

Sexo:

Jornada de trabalho:

Outras atividades desenvolvidas:

Telefone:

E-mail:

- Qual a disciplina que mais tratou sobre avaliação de aprendizagem?
- O que você sabe (aprendeu) sobre avaliação de aprendizagem?

ANEXO 2.3

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,
declaro estar devidamente esclarecida(o) e concordo em participar do estudo: AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: O LUGAR OCUPADO PELO CURSO DE PEDAGOGIA. Estudo realizado por Mara Lúcia Caetano da Silva, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Serei entrevista (o) pela pesquisadora e concedo as informações prestadas para uso que se fizer necessário.

Assinatura da(o) professor/ aluno(o) entrevistada(o)

ANEXO 2.4

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

**Professora Sandra
IESA**

IDENTIFICAÇÃO

Professora: Sandra Didática	Disciplina:
--	-------------

Idade: 51 anos

Graduação: Pedagogia

Tempo de docência: 27 anos

Pós Graduação *lato sensu*: *Psicopedagogia*

Pós Graduação *stricto sensu*: Mestrado na área educação

Atividade atual: Professor Ensino Superior

O que você ensina aos alunos sobre avaliação de aprendizagem?

O interesse pelo estudo das concepções, há...sobre avaliação é baseado no pressuposto de que existe um processo conceitual né, que joga um papel determinante no pensamento e na ação. Este processo é de uma natureza hããã..diferente dos conceitos específicos, como, por exemplo, prova escrita, testes, verdadeiro ou falso. Não diz respeito a objetos ou ações bem determinadas, mas antes constitui uma forma de organização, né, de ver o mundo, de pensar, sobre essas ações. Você concorda que, refletir sobre as exigências e influências do sistema social hã.em relação ao sistema educacional e sobre as características dos alunos, para que se possa identificar com precisão suas necessidades eeee....perspectivas a serem atendidas, assim como as transformações que ocorrem num trabalho educativo, né, planejado e eficientemente desenvolvido. Num sentido de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para que avaliar? Para julgar a aprendizagem durante o processo de ensino né, para julgar globalmente o resultado de um processo didático, para conhecer melhor o aluno. Há....**Tanto as propostas curriculares atuais, como a legislação vigente, tratam de forma a conceder uma grande importância à avaliação, assimmm...justificando que ela deve ser: contínua, formativa e personalizada, concebendo né, como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, no qual permite que a gente conheça o resultado de nossas ações didáticas, né? Para melhorá-las.** É importante ensinarmos esses aspectos legislativos aos alunos, para que compreendam de maneira global como se dá as diferentes formas de avaliação, há...e possam a partir de reflexões individuais e coletivas, se apropriarem da qual

deverá ser usada nos diferentes momentos de ensinar. As idéias, presentes no papel e no discurso formal de muitos docentes, hã... precisam, concretizar né... e desenvolver para modificar as práticas cotidianas, as quais infelizmente divergem do discurso e dos papéis, para uma direção inovadora, que traga um aumento na qualidade do ensino.

Como elabora o planejamento e desenvolve o trabalho em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à avaliação de aprendizagem nas diferentes concepções atualmente tratadas?

Quando elaboramos o plano de aula embasado no PPP (Projeto Político Pedagógico), este nos tem mostrado o quanto é necessário à conjugação dos conceitos de educação/ensino-aprendizagem e avaliação. Tenho percebido projetos interessantíssimos desenvolvidos nas escolas, mas com práticas avaliativas que não traduzem os avanços dos trabalhos pedagógicos realizados. Neste sentido, inserimos uma reflexão mais profunda sobre as práticas avaliativa, subsidiada pelo diálogo com diferentes autores pesquisadores sobre a temática da avaliação, que possam iluminar as práticas avaliativas existentes, com vistas a aperfeiçoar as que caminham numa linha libertadora e redefinir as que consciente ou inconscientemente se caracterizam como práticas punitivas e freidoras do processo de aprendizagem.

Você tem sugestões de instrumentos avaliativos que denotam aprendizagem intrínseca ao sujeito e que estabelece apreensão do que você propôs para aquele conteúdo/ atividade?

Para que uma avaliação possa desempenhar as funções que a educação moderna exige, são necessárias o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação. Não medimos a aprendizagem e sim alguns comportamentos que nos permita inferir se houve ou não aprendizagem. A avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes. Quando o professor verifica o rendimento escolar dos alunos, ele está avaliando comportamentos que lhe permitam deduzir o que o aluno aprendeu. Quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação. Todos os recursos disponíveis de avaliação deve ser utilizada para a obtenção dos dados. Procedimentos para que a avaliação proceda de forma satisfatória devem ser constante e contínua; as verificações periódicas fornecem maior número de amostras, as verificações podem ser informais, como trabalhos, exercícios, seminários, debates, dinâmicas, etc. É importante que o aluno conheça suas dificuldades para poder afirmar seus acertos. Isso garante a eficácia da avaliação. Classificando as técnicas e instrumentos de avaliação, cito: aplicação de provas, observação, estudo de caso, dinâmicas de grupo e auto-Avaliação. Em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta de dados. A seleção das técnicas e instrumentos de avaliação podem ser da natureza da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos visados como as informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos; das condições de tempo do professor e do número de alunos.

ANEXO 2.5

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

**Professora Keli
IESB**

IDENTIFICAÇÃO

Professora: Keli Didática	Disciplina:
--------------------------------------	-------------

Idade: 39 anos

Graduação: Pedagogia

Tempo de docência: 15 anos

Pós Graduação *lato sensu*: Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da

Formação de Professores: Organização do trabalho docente

Pós Graduação *stricto sensu*: Mestrado na área de Educação

Atividade atual: Professor Ensino Médio e Superior

O que você ensina aos alunos sobre avaliação de aprendizagem?

Nossa educação, não tem sido orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, mas, para a absorção, por parte deles, de conteúdos informacionais, como, fatos, conceitos e procedimentos. Os currículos utilizados nesse tipo de educação, por sua vez, são centrados, não na análise e tentativa de solucionar problemas, mas em disciplinas, que são as responsáveis por conteúdos informacionais mencionados, e em geral, são apresentadas aos alunos de forma abstrata, totalmente desvinculados dos problemas fundamentais que um dia levaram o ser humano a se interessar por esse tipo de questão (formalidade do ensino-aprendizagem, como se ensina e como se aprende). A aprendizagem dos alunos é caracterizada como absorção dos conteúdos informacionais das várias disciplinas que compõem o currículo, e espera-se que essa aprendizagem seja o resultado mais ou menos automático de um ensino que, não vai além da apresentação de parte dos conteúdos a serem absorvidos, a outra parte ficando por conta dos livros didáticos, cuja leitura também se espera que vá redundar em aprendizagem. Quando se afirma que a escola precisa encontrar novas formas de ensinar a aprender, e avaliar se deseja sobreviver os momentos difíceis que atravessa, não se tem em mente apenas aperfeiçoar as atuais formas de ensino e aprendizagem, torná-las mais eficiente e, ao mesmo tempo, como se fosse possível, mais agradáveis. O que se critica é o próprio modelo de aprendizagem, e, conseqüentemente de ensino. É interessante notar que o modelo ou paradigma que hoje é hegemônico não possui fundamentação teórica

ou justificativa séria. Quando as coisas são colocadas nestes termos, poucos são, os que falam que educar é ensinar às crianças fatos, conceitos e, procedimentos envolvidos nas várias disciplinas. Esse modelo ou paradigma foi se infiltrando na escola, e acabou alcançando condição de hegemonia, apenas porque é mais fácil de ser colocado em prática do que as alternativas. Na realidade, ele contradiz virtualmente tudo o que sabemos sobre o que é que motiva as crianças a aprenderem e como elas de fato aprendem.

Freqüentemente me questiono, que de certo modo, nós professores vivemos dentro da Escola, Universidade, ou qualquer Instituição e perdemos o ângulo de visão e o senso crítico e acabamos por crer que, o que se exige são apenas pequenos ajustes aqui e ali, melhores livros didáticos, aparelhos de televisão e videocassete em casa sala de aula e um laboratório de informática. Mas não, o modelo ou paradigma é que está errado. John Keating, em “A Sociedade dos Poetas Mortos”, conseguiu romper com o modelo ou paradigma mandando os alunos rasgar seus livros didáticos, sair da sala de aula e ir para fora da escola para aprender poesia sem usar tecnologia alguma. Quem está de fora, porém, não deixa de ver o perigo que o modelo ou paradigma de educação se tornou hegemônico na escola e o que isso representa para o desenvolvimento das crianças. Teve um autor, não me lembro o nome agora, que diz: “[...] fico a imaginar porque é que a escola não causa mais danos aos jovens, e acabam crescendo sensatos e bons, apesar das tentativas exacerbadas da escola de impedir seu crescimento”, não são exatamente essas palavras, mas é o significado que interessa nesse momento. Alguns, naturalmente, não conseguem escapar dos efeitos danosos da escola e sofrem até o fim de suas vidas por isso. Outros, porém, sofrem poucos danos, alguns nenhum. A resposta para isso pode ser que o instinto natural dos jovens, na maior parte dos casos, é de rebeldia, de forma tão absoluta contra o que a escola tenta fazer com eles que, não importa o que tentem os professores, não conseguem que seus alunos os levem a sério. É isso que tento ensinar aos meus alunos, que estabeleçam paradigmas avaliatórios, ou seja, pretendo sempre colocá-los em reflexão e debates, muitas vezes acalorados, sobre as diferentes formas de elaborar ou conceber formas distintas de avaliação.

Como elabora o planejamento e desenvolve o trabalho em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à avaliação de aprendizagem nas diferentes concepções atualmente tratadas?

O papel das Instituições educacionais na construção de um país mais justo é fundamental, e ele se concretiza pela ação educativa. Desse modo, o trabalho do educador é tão complexo e importante que não pode ser improvisado. Cada professor, conhecendo os alunos com os quais trabalha, tem de saber o que vai ensinar, para quê e como fará isso ao longo do trabalho educativo. A concretização do planejamento de ensino ocorre na minha sala de aula, com toda a classe quando desenvolvemos atividades de ensino e aprendizagem. Quando me refiro sala de aula, não quero dizer as quatro paredes, mas todos os momentos em que haja aprendizagem. A preocupação com a concepção de educação que rege minhas ações é fundamental, pois me preocupo em transformar o espaço de sala de aula em local de constrangimentos, nem que o conhecimento é tratado como um pacote fechado a ser transmitido aos alunos. Realizando o planejamento dessa forma, busco quatro componentes fundamentais que norteiam meu trabalho: o aluno que aprende, o professor (no caso eu) que ensina, um ou mais conteúdos de aprendizagem e, sobretudo avaliação.

Nós sabemos que pessoas diferentes aprendem de maneira diferente; sabemos que, na realidade, o ritmo de aprendizado é tão pessoal quanto uma impressão digital (alguém disse

isso, mas não me lembro quem foi também...). Não há duas pessoas que aprendam da mesma maneira. Cada um tem uma velocidade diferente, um ritmo diferente, um grau de atenção diferente. Se lhe for imposto um ritmo, uma velocidade, ou um grau de atenção estranho, haverá pouco ou nenhum aprendizado. Haverá apenas cansaço e resistência. Nós sabemos que pessoas diferentes aprendem matérias diferentes de maneira diferente. A maioria de nós aprendeu a tabuada através da repetição e dos exercícios. Mas os matemáticos não aprendem a tabuada “decorando”..... eles a “captam”, por assim dizer. Parece que abstraem de algo ou algum lugar... Vou explicar melhor: da mesma forma, os músicos não aprendem a ler uma partitura eles a “percebem”, sentem, parece que o coração pulsa junto com a partitura. Quer ver outro exemplo, nenhum atleta nato teve que aprender como pegar uma bola, eles simplesmente tem a “habilidade”, vou chamar assim, para manusear, ou chutar a bola com presteza, assertividades e conhecimento. Algumas coisas de fato têm que ser ensinadas e não apenas valores, percepções e significados. Um professor é necessário para identificar os pontos fortes do aluno e para direcionar um talento à sua realização. Nem mesmo um Mozart teria se tornado o grande gênio que foi sem seu pai que era um verdadeiro mestre. A nova tecnologia é uma tecnologia de aprendizagem, e não de ensino. Não resta dúvida que grandes mudanças irão ocorrer nas escolas e na educação. A sociedade instruída irá exigir que as novas teorias e tecnologias de aprendizagem acabem por efetivá-las.

Você tem sugestões de instrumentos avaliativos que denotam aprendizagem intrínseca ao sujeito e que estabelece apreensão do que você propôs para aquele conteúdo/ atividade?

Se o professor agir, menos como especialista em conteúdo, e mais como pessoa de apoio que não importa qual seja o interesse dos alunos, saiba relacioná-los com o desenvolvimento de competências e habilidades e saiba, sempre que necessário, fazer referência a conteúdos informacionais que possam ajudar no desenvolvimento do projeto, qualquer instrumento avaliativo é suficiente. Os conteúdos informacionais, assim situados, deixam de ser o objeto central da ação educacional e passam a ser instrumentos que podem ajudar no processo de solução de problemas que, levará ao desenvolvimento de competências e habilidades, este sim, o objeto final da ação educacional.

ANEXO 2.6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Professora Gorete
IESC

IDENTIFICAÇÃO

Professora: Gorete Educacional	Disciplina: Gestão
---------------------------------------	---------------------------

Idade: 51 anos

Graduação: Administração Empresas, Pedagogia.

Tempo de docência: 30 anos

Pós Graduação *lato sensu*:

Pós Graduação *stricto sensu*: Mestrado na área de Educação

Atividade atual: Professor de Ensino Superior

O que você ensina aos alunos sobre avaliação de aprendizagem?

Quando penso a avaliação a tendência é imaginar que ela depende fundamentalmente da objetividade e sistematização, do quanto os alunos aprenderam ou quanto eu ensinei, bem como que mudanças de comportamento essa ação educativa provocou. Penso na importância de se dominar técnicas e metodologias acertadas, eficientes e eficazes, racionais e competentes. O modelo tradicional de avaliação da aprendizagem está fortemente relacionado com desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas que só ganharam importância principalmente durante a década de 60. Avaliar é, uma questão de medir ou saber como medir, controlar e julgar algo, a avaliação da aprendizagem assumiu, durante décadas, a identidade de um instrumento para análise de desempenho final. Cabe pensar a condição humana, indagar sobre o que é e para que do homem ou mesmo para qual sociedade está se querendo avaliar, principalmente se trata de avaliação de aprendizagem.

Como elabora o planejamento e desenvolve o trabalho em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à avaliação de aprendizagem nas diferentes concepções atualmente tratadas?

O planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando um melhor ensino e consecutivamente uma aprendizagem. O planejar é

sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades, visando à concretização de objetivos e etapas, a partir dos resultados das avaliações. Para mim, planejar, é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a superação destes, de modo a atingir objetivos previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sempre considerando as condições do presente, as experiências do passado. Planejar é uma atividade que está dentro do processo ensino aprendizagem, porque nos ajuda a evitar a improvisação, ajuda a prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação que tomaremos e prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação, planejar e avaliar são as duas faces da mesma moeda.

Você tem sugestões de instrumentos avaliativos que denotam aprendizagem intrínseca ao sujeito e que estabelece apreensão do que você propôs para aquele conteúdo/ atividade?

A política pedagógica, ou seja, o sistema de avaliação utilizado pelas Instituições em pleno século XXI ainda é arcaico, utilizam-se instrumentos com ênfase quantitativa em detrimento da qualitativa, ao invés de buscar um ponto de equilíbrio entre elas, dando a cada uma o peso necessário, e nós educadores conduzidos, obedecemos... Foram desenvolvidas ferramentas de avaliação dos ambientes digitais de aprendizagem disponíveis na atualidade. Porém com a implantação do construtivismo, a ruptura no processo de ensino aconteceu, pois não existem bases sólidas e conhecimento suficiente para implantação do processo, o ensino desmoronou. Posso citar como exemplos disso, o modelo de avaliação da educação superior, o Provão (Exame Nacional de Cursos); o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no Ensino Básico; o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no Ensino Médio e a GED (Gratificação de Estímulo a Docência) destinada aos professores do Ensino Superior. Frente a essa realidade é preciso um posicionamento pessoal, responsável e radical de sujeitos comprometidos com a construção de uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação.

ANEXO 2.7

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Professora Juliana
IESC

IDENTIFICAÇÃO

Professora: Juliana	Disciplina: Medidas Educacionais
----------------------------	---

Idade: 44 anos

Graduação: Licenciatura em História /Pedagogia

Tempo de docência: 20 anos

Pós Graduação *lato sensu*: *Psicopedagogia*

Pós Graduação *stricto sensu*: Mestrado na área de Educação

Atividade atual: Professora do Ensino Superior

O que você ensina aos alunos sobre avaliação de aprendizagem?

Há muito sobre o que ensinar sobre avaliação, desde a base para classificar, os tipos de avaliação e a função da avaliação. Quando sugerimos base para avaliação ensinamos que ela divide-se em natureza da mensuração, finalidades da avaliação, método para interpretação dos resultados, e outras bases que são utilizadas, mas não daria tempo para falar de todas elas. Se iniciarmos por paradigmas, no instrucionista o aluno se apresenta, passivo, as tarefas são individuais, a avaliação é realizada por provas, o currículo tem visão compartimentalizada, é estanque, ao fim do processo o aluno é um produto acabado para o mercado. Quanto ao tipo de avaliação, também se subdividem em máxima performance, performance típica, e a sua classificação; vai desde a avaliação formativa, diagnóstica, somativa, referenciado a critérios e normas. Quanto à função da avaliação, se nos reportarmos a máxima performance sugerimos que determinar o que a pessoa pode fazer quando executa algo para realizar o melhor que é capaz; quando nos reportamos a performance típica sua função determina o que a pessoa irá fazer quando em condições normais; quanto ao tipo de avaliação, por exemplo classificatória, a determinação da existência de qualidades e pré-requisitos, grau de domínio dos objetivos, melhor modo de aprendizagem; na avaliação formativa a determinação do processo da aprendizagem proporciona feedback para reforço da aprendizagem, correção dos erros, etc; na avaliação diagnóstica determinar as causas – intelectuais, físicas, emocionais, ambientais é primordial, e deve haver persistência quando se detecta dificuldades de aprendizagem; na avaliação somativa descrever os resultados nos finais de cada semestre ou ano, para

atribuir notas ou certificar domínios de objetivos; quando o tipo de avaliação se referencia a critérios, deve-se descrever a performance do aluno em termos de um específico domínio de tarefas instrucionais relevantes; se referenciado a normas descrever a performance do aluno em termos da posição relativa a um grupo. Há infinitos tipos de avaliação cabe a cada professor executá-las da melhor maneira possível.

Como elabora o planejamento e desenvolve o trabalho em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à avaliação de aprendizagem nas diferentes concepções atualmente tratadas?

Para mim, planejar significa tomar decisões concretas para alcançar determinados fins. Trata-se de uma tendência natural e intencional, como o próprio nome indica, planejar, organizar, projetar, é lançar para frente, dando sempre a idéia de mudança, de movimento. O planejamento representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Eu vejo o planejamento como um instrumento teórico-metodológico que ajuda a enfrentar os desafios do cotidiano da sala de aula, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, e o mais importante e essencial, participativa.

Você tem sugestões de instrumentos avaliativos que denotam aprendizagem intrínseca ao sujeito e que estabelece apreensão do que você propôs para aquele conteúdo/ atividade?

Devido o trabalho que desenvolvo não acredito num único instrumento para avaliar. Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em análise com o contexto e a forma em que foram produzidos. A função núcleo da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar, determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de **vários** instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos, esse ao meu ver estabelece intrínseca aprendizagem e apreensão de todo trabalho desenvolvido em sala de aula. Ou seja, os conteúdos trabalhados e as atividades propostas são absorvidos pelos alunos com total aprendizagem.

ANEXO 2.8

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

**Aluna Elydia
IESA**

1- Identificação:

Nome: **Elydia**

Dia:

05/10/2005

Idade: 22 anos Sexo: F

Jornada de trabalho: 40 h/mês

Outras atividades desenvolvidas: voluntário Apae Santos

Questões norteadoras:

1. Qual a disciplina que mais tratou sobre avaliação de aprendizagem?
2. O que você sabe (aprendeu) sobre avaliação de aprendizagem?

Didática, e Medidas Educacionais. Dentre as inúmeras aprendizagens que tive sobre avaliação uma que parece ter ficado muito claro para mim é que não existe um processo avaliativo sem que haja uma recolha de dados para serem analisados. Então é de extrema importância os instrumentos usados para avaliação, sua escolha, seus critérios de uso, tanto a seleção, quanto à elaboração de um instrumento de avaliação tem que ser iniciado no planejamento, e o professor questiona: o que ensino? Porque ensino? Meus alunos vão aprender isso? Pensando dessa forma a necessidade de olhar para acompanhar o que os alunos aprendem do que eles não assimilaram, organiza os pensamentos para tomarmos outras direções quanto à avaliação e que levem os alunos a aprenderem. Estabelecer metas a alcançar com o trabalho que desenvolvemos, que dizem respeito aos conceitos, habilidades e atitudes que desejamos que seja desenvolvido em nossos alunos, é outra forma de avaliarmos a aprendizagem e desenvolvermos instrumentos adequados a cada tipo de aprendizagem, ou seja, cada aluno aprende de um jeito, e devemos avaliá-los de diferentes formas para um diagnóstico preciso, para que consiga desenvolver seu potencial e levá-lo a uma aprendizagem efetiva.

ANEXO 2.9

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Aluna Carmen
IESB

1- Identificação:

Nome: **Carmem**

Dia:

13/10/2005

Idade: 24 anos

Sexo: F

Jornada de trabalho: 32 h/ mês

Outras atividades desenvolvidas: voluntária em casa de menores

Questões norteadoras:

1. Qual a disciplina que mais tratou sobre avaliação de aprendizagem?
2. O que você sabe (aprendeu) sobre avaliação de aprendizagem?

Didática, Medidas Educacionais e o estágio Supervisionado. O curso todo nos fornece material suficiente para tratarmos a individualidade de cada sujeito dentro os seus limites de aprendizagem e **conceituá-los das mais diferentes formas (1)**. Aprendemos as **diferentes concepções de avaliação(2)** existentes desde os primórdios da educação no Brasil, até o momento atual. Desde a avaliação tradicional que usava a prova como punição, mensuração, poder para o professor que usava a prova como arma contra os alunos, até a liberação geral, o aluno dita o que sabe e o professor avalia o que não conhece. Porém reconhecendo o vasto campo que se destina a avaliação de aprendizagem a que mais identifiquei é a avaliação que permite ao professor localizar no aluno o que sabe, e realizar intervenções que permitam a ele avançar na compreensão das noções, conceitos, habilidades, assegurando que ele se aproprie dos conhecimentos que a escola pode fornecer para seu processo de formação. **Dessa forma a escolha do melhor tipo de avaliação para a aprendizagem, deve ficar a escolha do professor**, é um trabalho que ultrapassa a simples preparação técnica. É necessário se dispor de inúmeros instrumentos (testes, utilização de mais de uma avaliação, prova escrita, jogos, relatórios, portfólios) e possuir a percepção do momento mais adequado para a aplicação desta ou daquela forma de avaliação. **A organização de dados em função das informações que pretendemos obter(3)**, em acordo com o tempo que desejamos utilizar para cada instrumento utilizado, para que possamos tirar ensinamentos pessoais, avaliar os processos perseguidos, estudar e superar os obstáculos, compreender melhor os alunos e suas diferentes aprendizagens e favorecer as tomadas de decisões.

ANEXO 2.10

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

**Aluna Luciana
IESC**

1- Identificação:

Nome: **Luciana**

Dia:

20/10/2005

Idade: 21 anos

Sexo: F

Jornada de trabalho: 22h/mês

Outras atividades desenvolvidas: aulas particulares de Língua Portuguesa

Questões norteadoras:

1. Qual a disciplina que mais tratou sobre avaliação de aprendizagem?
2. O que você sabe (aprendeu) sobre avaliação de aprendizagem?

Didática e Medidas Educacionais. Um dos aspectos que exerce maior peso no sistema educacional hoje é a questão da avaliação. Cito a pedagogia da repetência para esclarecer a maneira como a avaliação é empregada nas instituições de ensino. A avaliação é instrumento que exerce pressão sobre o aluno, é ameaçadora, causa medo, constrangimento e leva a punição. Com a punição vem o fracasso escolar e então me pergunto: para que ela existe? Não existe possibilidade de aprender sem o medo, sem a imagem da repetência? Podemos reverter todo um sistema de ensino tradicional que contempla notas e provas finais para medir e definir o desempenho dos alunos? Essa é a real finalidade da avaliação: ela tem o poder de reprovar. A reprovação tem como objetivos peneirar, selecionar e excluir. Por que não substituir a pedagogia da repetência, do fracasso, pela pedagogia do sucesso, da promoção? Uma avaliação que privilegia o aluno como beneficiário, pensando em sua individualidade com suas necessidades básicas a serem atendidas. Privilegia-se assim, uma avaliação mais formativa, que tem um sentido mais interativo, qualitativo, compartilhado e dialógico. Falando em progressão continuada, a avaliação é continua no processo de ensino-aprendizagem. O professor informa ao aluno como anda sua atuação na sala de aula, dá um parecer, estabelece um diálogo, essa atitude é de extrema importância quando pensamos em uma avaliação continua que visa o constante aperfeiçoamento do aluno. Esse tipo de avaliação supera a mera verificação do rendimento (que muitos confundem com progressão automática). Ela engloba a condição existencial do aluno. Precisa estar vinculada a proposta educacional e não isolada. Das muitas aprendizagens que tive sobre o tema mais polêmico até aqui apresentado a meu

ver, e menos investigado, o tipo de avaliação que condiz com a necessidade de cada sujeito é a considerada a melhor (2). Não nomeio o método de ensino-aprendizagem, nem o tipo de avaliação, mais aposto naquela que engloba um processo contínuo e leva o aluno ao saber integrado, assimilador e para a vida.

ANEXO 3

OBSERVAÇÕES DAS AULAS

ANEXO 3.1

QUESTÕES NORTEADORAS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

- O que os professores abordam sobre avaliação de aprendizagem?
- Qual a importância dada à temática pelo professor?
- Os professores seguem o Plano de Ensino nos itens referentes à avaliação de aprendizagem?
- Os professores planejam as aulas frequentemente abordando a avaliação?
- Como os alunos reagem frente às abordagens sobre avaliação?
- Questionam frequentemente ou há apatia e concordância em todos os pontos abordados pelos professores?

ANEXO 3.2

REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

Disciplina: Medidas Educacionais IESC

Professor (a): Juliana

Data: 01/08/2005

No primeiro dia de aula a professora Juliana entrega aos alunos, o programa de atividades para o semestre. De acordo com este as atividades serão desenvolvidas em grupos de acordo com a temática pré-estabelecida.

Nesse mesmo dia, a professora apresenta o plano: comenta todos os itens dos objetivos gerais, explanando cada um, para visualização geral do proposto. Propõem aos alunos técnicas para as dinâmicas das aulas, ficando decidido que cada equipe se organiza para apresentação do assunto de terminado, utilizando as técnicas que melhor lhes aprouver, distribuído da seguinte forma:

- Ensino e avaliação de fatos e conceitos (COLL, p. 45-71),
- Ensino e avaliação de procedimentos (COLL, p. 92-117),
- Ensino e avaliação de atitudes (COLL, p.122-175),
- Avaliação educacional escolar (LUCKESI),
- O processo de avaliação (COLOTTO).

Esses cinco temas devem ser tematizados pelas equipes e apresentados nas datas estipuladas no programa.

Data: 08/08/2005

A professora Juliana inicia a aula com o tema Introdução a Medidas Educacionais:

Data: 15/08/2005

Pesquisa no laboratório de informática: A partir da temática dinâmicas dos jogos, cada aluno que participa do grupo vai fazer um levantamento através dos diversos sites, sobre a temática descrita. Essa pesquisa poderá servir como início da apresentação dos trabalhos já distribuídos.

Dinâmica de jogos são variedades de dinâmicas, utilizadas por professores principalmente do ensino fundamental, para realizar avaliações de aprendizagem. São jogos participativos que incluem, grupos, semi-grupos, ou propostas individuais, onde o professor elabora atividades direcionadas a um determinado tema que percebe que a classe teve maior dificuldade de

assimilação. Através de uma série de jogos como, por exemplo, caça palavras, forca, xadrez numérico, jogo da velha, etc, que facilitam a aprendizagem do aluno, por ser divertido e ao mesmo tempo facilita o ensino pelo professor que articula o tema com atividades planejadas para chegar ao fim pretendido.

Data: 22/08/2005

A professora Juliana inicia as explicações sobre os significados da aprendizagem: fatos, conceitos, procedimentos e atitudes.

Paradigmas educacionais: Instrucionista e construtivista.

No paradigma instrucionista **o aluno se apresenta, passivo, condicionado, o professor transmite o conhecimento, a informação é de forma linear e seqüencial, pequenos blocos de instrução sobre assuntos simples são formados.**

No paradigma construtivista o aluno é construtor do seu conhecimento, professor é mediador, a informação é realizada de forma não linear e não seqüencial, são formados grandes blocos de trabalho autêntico e multidisciplinar.

Na proposta **instrucionista as salas de aula possuem fileiras de carteiras isoladas, e as tarefas são individuais, o livro texto e quadro de giz são freqüentemente usados, e a avaliação é realizada por provas, no paradigma construtivista as salas de aula forçam um trabalho em grupo, pois não possui carteiras enfileiradas, as tarefas são colaborativas, os ambientes são ricos em recursos audiovisuais, e a avaliação é realizada por dossiê de trabalhos.**

No **paradigma instrucionista o currículo tem visão compartimentalizada, é estanque, ao fim do processo o aluno é um produto acabado para o mercado, na visão construtivista, o currículo tem visão holística, integrado de conhecimentos, ao longo do processo o aluno é um produtor e sua formação não termina.**

Data: 12/09/2005

Reposição – continuação do estudo - aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes.

Os conteúdos na educação escolar

Tendências: minimizar a importância dos conteúdos.

Reação a uma concepção tradicional: apreensão de um saber constituído, transmissão e acumulação de saberes.

Recentes estudos: sobre a psicologia infantil e de desenvolvimento: progressista, centrada no aluno, construtivistas.

Teoria da vara de bambu: busca do equilíbrio.

Reformulação do conceito de conteúdo.

Complexa trama: para que, o que, quando, como ensinar e avaliar conteúdos,

O interesse acadêmico e o envolvimento da equipe docente;

Reuniões periódicas para reelaboração de atividades.

O conjunto de conhecimentos cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerado essencial para seu desenvolvimento e socialização.

Tipos de conteúdos:

Fatos, conceitos, procedimentos, valores e normas.

Data: 19/09/2005

Continuação: do estudo - aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas.

Aprendizagem significativa:

Somente na medida em que se produz o processo de construção de significados e de atribuição de sentido, se consegue que a aprendizagem de conteúdos cumpra a função que lhe é determinada.

Dissociação: exige-se ao aluno o domínio de determinados procedimentos e que se comporte de acordo com determinados valores, mas não há uma atenção prestada ao ensino dos mesmos.

Planejamento de atividades: um mesmo conteúdo pode ser abordado numa perspectiva factual, conceitual, procedimental e atitudinal.

A importância dos fatos e conceitos:

Sem uma boa base de dados ou um conhecimento factual, entenderemos muito pouco das páginas de economia, esporte ou sociedade de um jornal. Um exemplo: para compreender o estado atual da economia europeia necessitamos: saber o valor do euro e de outras moedas fortes, saber como está a condição da balança de pagamentos de alguns países em relação a outros, estabelecer relações significativas entre os dados acima citados.

Para que os dados e fatos adquiram significados, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los. Os conceitos nos libertam da escravidão do particular.

Os conceitos e as categorias nos permitem reconhecer classes de objetivos. Ex.: uma cadeira, um animal, etc.

Um conceito não é um elemento isolado, mas faz parte de uma hierarquia ou rede de conceitos.

Para aprender um conceito é necessário, então, estabelecer relações significativas com outros conceitos. Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será sua capacidade para estabelecer relações significativas e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área.

Data: 26/09/2005

Reposição – continuação do estudo - aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes

A relação dos fatos e conceitos com outros conteúdos do currículo

Cada disciplina científica caracteriza-se por ter sistemas conceituais e bases de dados próprios. O mais específico das matérias é a sua trama conceitual. Isso não significa diminuir a relevância educacional dos outros tipos de conteúdos, procedimentos e atitudes, mas justamente apontar que estes últimos tendem a ser mais gerais ou transversais, entre as matérias, que fatos e conceitos.

Conceitos específicos

Exemplos no conhecimento da natureza: densidade, energia, combustão, dilatação, etc.

Exemplos no conhecimento da sociedade: monarquia, democracia, imposto, migração, etc.

Obs. Existe uma natural graduação, na hierarquia conceitual.

Princípios e conceitos estruturadores: São de alto nível de abstração, por serem complexos atravessam todos os conteúdos de uma matéria, sua compreensão plena deve ser um dos objetivos essenciais da sua inclusão na educação obrigatória.

Exemplos: princípios de conservação em física, o tempo histórico em história, a igualdade em matemática.

Observação: de 03 de outubro a 07 de novembro foram apresentados seminários pelos alunos.

ANEXO 3.3

REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

Disciplina: Didática
IESA

Professora: Sandra

Data: 25/07/2005

Essa é a primeira aula de Didática que observo nessa Instituição. Já conversei antecipadamente com a professora de Didática, onde apresentei meu Pré-Projeto de Pesquisa e também à equipe pedagógica (Coordenador/ Assistente e Diretor Pedagógico) para que tivessem conhecimento do tema e de meus objetivos. Questionaram alguns itens da proposta e após explicações concordaram com todos os itens inseridos. Propuseram alguns critérios impostos pela Instituição, como a não filmagem em sala de aula, solicitar com antecedência autorização para qualquer gravação, e que as entrevistas (aos alunos) fossem anteriormente comunicadas ao professor, para análise. Fui muito bem recebida pela equipe toda, principalmente pela professora da classe que se colocou a disposição para qualquer necessidade.

Como o sigilo faz parte do acordo entre as partes, os nomes aqui apresentados são fictícios. Em conversa com a professora Sandra me relatou alguns detalhes de sua vida profissional. É formada em Pedagogia, Psicopedagogia e Mestre em educação desde 1979, e não parou mais de estudar, em busca de novos significados à educação Brasileira. Tem paixão pelo que faz e sua maior felicidade é lecionar Didática, pois encontra na disciplina “empatia” para com os alunos.

Ao solicitar o plano de aula, me disponibilizou também a ementa (dando muita ênfase nos aspectos do conteúdo que esta traz), conferindo que não seguia a risca, tentando cumprir o Plano, porém trazia novidade extra plano de ensino para ampliar o conhecimento dos alunos. A aula inicia as 19 h, mas ela me explica que sempre aguarda 10 minutos, para que os alunos cheguem e se acomodem, porque a aula é dupla e sempre cansa um pouco, então a melhor estratégia é iniciar a aula expondo o tema e abordando profundamente o que será tratado, e depois formar grupos, para a apresentação de seminários, trabalhos, ou outras atividades de laboratórios, vídeos ou biblioteca.

Explicando que é início de semestre, os alunos trabalharão de forma grupal na maioria das aulas, pois haverá apresentações de seminários dos temas abordados no semestre anterior e são intrinsecamente abordados também neste semestre (onde será dada ênfase nos temas tratados e contextualizarão, com autores diferentes dos já trabalhados em sala de aula).

Nesta aula ela recapitula e dá novas teorias a respeito da evolução histórica da didática, solicitando que os alunos analisem essa evolução da história tendo como referência o contexto sócio-político cultural da sociedade brasileira. De acordo com a ementa, ela trata da evolução histórica da didática, as formas de mediação didático-pedagógica, e concepções da prática pedagógica.

A professora me explica que vai tratar explicitamente da avaliação da aprendizagem. Solicitei autorização para gravação e foi autorizado. Em determinados momentos a audição ficou prejudicada, por isso alguns trechos ficam distorcidos e com pouca compreensão, busco enfim complementar com anotações que realizei. Essa transcrição é fiel à fala e anotações realizadas na lousa, ou flip-chart utilizados pela Prof.^a Sandra.

- A situação didática foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de construir referencial do discurso ordenado de uma das disciplinas do campo pedagógico. Na longa fase que se poderia chamar de didática difusa, ensinava-se intuitivamente, ou seguindo a prática da época. Mas se pensarmos num traçado de uma linha imaginária em torno dos **eventos que caracterizam o ensino é fato do início dos tempos modernos, e mostra uma tentativa de distinguir um campo de estudos autônomo.**
- Foquemos esse estudo autônomo. Sua característica vai ser reencontrada na vida histórica da didática, porque, porque surge de uma crise e constitui um marco revolucionário e doutrinário no campo da educação. **Da nova disciplina esperam-se reformas da humanidade, já que deveria orientar educadores e por sua vez, dependeria a formação das novas gerações.**
- Justificam-se as esperanças, e infelizmente frustrações. Constata-se que a delimitação da didática constitui a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior da prática costumeira, do uso ou do mito. A didática surge graças à ação de dois educadores, RATÍQUIO e COMÊNIO, provenientes da Europa Central, que atuaram nos países que se instalava a Reforma Protestante. Dessa forma marca um caráter revolucionário, de luta contra o tipo de ensino da Igreja Católica Medieval. As instituições dos didatas pareceram definir no tempo e a história da educação registra iniciativas esparsas até o final do séc. XVIII.
- Rousseau é o autor da segunda grande revolução didática, não é um sistematizador da educação, mas sua obra dá origem a um novo conceito de infância. As práticas das idéias de Rousseau foram empreendidas por Pestalozzi, que em seus escritos e atuação dá uma dimensão social à problemática educacional, sendo que o aspecto metodológico da didática se encontra em princípios e não em regras e transpõe o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno. A valorização da infância está sobrecarregada de conseqüências para a pesquisa e a ação pedagógicas, mas estão vão aguardar mais um século para concretizar-se.
- Na primeira metade do séc. XIX, HERBART (1776-1841) deseja ser o criador de uma pedagogia científica fortemente influenciada por seus conhecimentos de filosofia e psicologia da época. Este se situa no plano didático ao defender a idéia da “educação pela instrução”, bem como pela relevância do aspecto metodológico em suas obras. **O método dos passos formais**** celebrou o autor, pois o considerava próprio a toda e qualquer situação de ensino.** Enfim ele tem o mérito de tornar a pedagogia o “ponto central” de um círculo de investigação próprio. Observe-se que os fundamentos de suas propostas vieram a merecer críticas dos precursores da Escola Nova cujas idéias começam a propagar-se ao final do séc. XIX.

O duplo aspecto da Didática:

- Da proposta original da didática do séc. XVII, duas linhas se destacam e estarão em conflito. De um lado a linha metodológica que fundamenta o que se conhecia sobre a natureza no século XVII ou sobre a psicologia no começo do séc. XIX, onde acentua o aspecto externo e objetivo do processo de ensinar, embora o faça em nome do sujeito, ou seja, criança, aluno, aprendiz, que se pretende ensinar de modo eficiente. A linha oposta parte do sujeito, de seus anseios e necessidades, acentuando os aspectos internos do educando. A didática do séc. XIX oscila entre esses dois modos de interpretar a relação didática: **ênfase no sujeito que seria induzido, talvez seduzido a aprender pelo caminho com curiosidade e motivação – ou no método como caminho que conduz do não-saber ao saber, caminho formal descoberto pela razão humana.**

- Quanto à relação entre didática e sociedade ocorre o seguinte:

No século XVII, à constituição dos estados nacionais e a modernidade valorizam o ensino e desejam aumentar seu rendimento. **O método é interpretado como uma defesa dos interesses da criança**, que é peça importante de uma nova sociedade, a sociedade reformada dos principados germânicos. Já no final do séc. XVIII é a época revolucionária, em que o feudalismo e a monarquia absoluta receberam seu golpe mortal. No entanto, estamos no caminho do que se convencionou chamar o Estado representado, seja na forma de monarquia constitucional (Inglaterra e França pós-revolução) ou na de república, na Europa e América dos séculos XIX e XX. O pressuposto é a igualdade entre os homens e a educação política do povo, só conseguida se houver uma educação liberal. Quanto os Estados socialistas que vão desenvolver a partir do primeiro quarto do séc. XX, a sua própria necessidade de reorganização política impunha um esforço de Educação, mas desconfiava dos rumos escolanovistas, que se anunciavam.

A escola nova:

- Não é coincidência que era do liberalismo e do capitalismo, da industrialização e urbanização que tenha exigido novos rumos à Educação. Na burguesia dominante e enriquecida, a Escola Nova vai encontrar ressonância, com seus ideais de liberdade e atividade. É preciso considerar, que já se iniciam as novas doutrinas socialistas que ao final do século vão ser progressivamente dominadas pelo marxismo.

- Na prática o século assiste ao início dos poderes públicos com relação à escola popular, aos debates entre a escola laica e a confessional e às lutas entre orientações católicas e protestantes, em países atingidos pela reforma. A lenta descoberta da natureza da criança que a psicologia do final do final do séc. XIX começa a desvendar sustenta uma atenção maior nos aspectos internos e subjetivos do processo didático.

- Numa relação que só pode ser compreendida como aproximação, uma nova onda de pensamentos e ações faz o movimento variar para o lado do sujeito da Educação. Os movimentos doutrinários, ideológicos caracterizam-se por sua denominação mais comum: escola nova, também, ativa ou progressista, conforme as vertentes de sua atuação. Contrapõe-se, no entanto às concepções consideradas antigas, tradicionais, voltadas para o passado.

▪ No final do século, a didática oscila entre diferentes paradigmas, um paradigma (ou conjunto de paradigmas), é aquilo que os membros de uma comunidade partilham, e inversamente uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

Vamos a algumas questões:

- Qual o paradigma compartilhado, quanto à didática?
 - Como é que a comunidade educacional interpreta esse paradigma?
- Eu considero – assinala a professora - **que a dificuldade de responder a essas questões encontra-se no fato de que não há um paradigma, mas talvez paradigmas em conflito. E atrevo-me a dizer que boa parte dessa situação se deve a uma espécie de contaminação entre a didática disciplina, e o conteúdo dos cursos.** Explicando melhor, o universo didático acolhe diferentes conteúdos, em termos de tendências doutrinárias ou teóricas. Algumas obras ou cursos privilegiam determinadas inflexões sociológicas, psicológicas, filosóficas, mas nem sempre as mesmas. Interpretam o Ensino de muitos modos.
- **Há diferenças entre posições teóricas e diretrizes metodológicas ou tecnológicas, e condena-se o universo por seu conteúdo. Tomar consciência que a didática hoje oscila entre diferentes paradigmas pode ser algo prometedora para a comunidade pedagógica,** na verdade ela nunca foi monolítica: é o que prova a própria necessidade de adjetivação adotada tantas vezes: didática renovada, ativa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, moderna, geral, especial, e outras mais. Pois é certo que a didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina pode cumprir, e nem a teoria social ou econômica, nem cibernética ou tecnologia ensino, nem a psicologia aplicada à Educação atinge o seu núcleo central: o Ensino.
- Esse núcleo que tantas vezes ficou obscurecido pelo conceito de método, algo que deveria ser entregue ao professor, e outras pela relevância do sujeito-aluno, unilateralmente e individualmente, sem que se pudesse discernir a dialética professor - aluno (no singular, como no plural) que deve nortear as pesquisas sobre o processo. É como decorrência desse conceito nuclear que se situam as inquietações da didática atual. **É conceito que é objeto de controvérsias teóricas, que às vezes levam a disputa ao campo interdisciplinar do “currículo”, como exigindo da didática que proceda à sua invasão, já que o conteúdo do ensino - “o quê” se ensina - tanto pode ser problema didático quanto curricular.** Outras vezes leva a outro campo inter-relacionado, o da Psicologia do Desenvolvimento ou Aprendizagem, já que o êxito do processo de ensino, aquilo mesmo que justifica tentá-lo, é a aprendizagem.
- E conforme a teoria surge todo o problema do desenvolvimento intelectual, afetivo, moral, social, igualmente interdisciplinar. Mais um problema de limites, e crucial, está nas outras questões:
- Por que ensinar?
 - E para que?

E chegamos aos limites da Filosofia, da Sociologia, da Política.

▪ **Dei esses exemplos para mostrar que o inter-relacionamento da didática com outras áreas do conhecimento é intenso e constante**, o que de modo algum prejudica sua autonomia, mas ao contrário, vem enriquecê-la. Há alguns anos, a situação didática, como um cone no qual uma secção menor: refletindo o plano da relação humana, vivido na situação didática típica, uma secção intermediária, destacando o aspecto técnico do ensino, decisão dos objetivos e conteúdos.

▪ Porém a situação repousa sobre bases que abrangem todos os aspectos da sociedade. Agora vejamos qual a situação atual da didática. Pensando em responder as **questões iniciais que giram em torno do objeto de estudos e da delimitação do campo da didática, de sua autonomia e relacionamento com outras áreas de conhecimento e reflexão, conseguimos apontar o núcleo dos estudos didáticos, ou seja, o Ensino**, como intenção de produzir aprendizagem e sem delimitação da natureza do resultado possível, ou seja, conhecimento físico, social, artístico, atitudes morais ou intelectuais, e de desenvolver a capacidade de aprender e compreender, é fácil entender que suas fronteiras devem fluir. E que a fluidez é qualidade e não defeito, pois permite sua aproximação com conhecimentos psicológicos, sociológicos, políticos, antropológicos, filosóficos ou outros.

Vamos pensar agora nesta questão: **Afinal, será que a didática será apenas uma orientação para a prática, uma espécie de receituário do bom ensino?**

▪ Esse é um dos mais discutidos problemas da disciplina. Se assim fosse não valeria a atenção de tantos, como qualquer disciplina que comporta aplicações práticas. Mas a teorização em didática é quase uma fatalidade: em todas as discussões, há uma tomada de posição teórica. Disse um eminente pensador há muitos anos, “o pedagogo quase nunca foi o filósofo de sua pedagogia...” Assim é a didática, que como vimos, se aproxima de outras teorias, em sua necessidade de explicar as relações entre os eventos que estuda, pois a função da teoria é a explicação.

▪ A didática deve conviver com a dupla feição, teórica e prática. Como a medicina. É uma prática muito especial, pela responsabilidade social que a envolve, já que tem uma grande impregnação social. Mas é diferentes a elaboração de um rol de prescrições e o traçado de conjecturas, de proposições com diferentes graus de probabilidade, hipóteses conduzidas pela teoria. Pois os caminhos didáticos, ao contrário do que julgam alguns tecnocratas, são amplos e diferenciados e não estritos e exclusivos.

A professora abre para questões e debate.

Data: 01/08/2005

Proposta da aula: discussão a respeito da didática no âmbito da pedagogia crítica. Obs. A professora entrega um texto a cada aluno.

Texto apresentado pela professora: Perspectivas para a didática no atual contexto político pedagógico de: Ana Lúcia Amaral (1993, As correntes pedagógicas e suas implicações).

A professora realiza um breve comentário sob pontos-chaves, e comenta que os alunos terão 30 minutos para fazerem a leitura do texto (em grupo) e em seguida debaterem pontos que interligam o texto com o que foi discutido na aula passada mais o que trouxeram para contribuição e enriquecimento na aula. A Professora aborda os pontos-chaves do texto a ser tratado, para a leitura ser dinâmica.

Para essa aula a professora utiliza o data-show.

- Em meados dos anos sessenta, esboçam-se teorias de educação conceituadas como crítico-reprodutivas, de inspiração marxista, por que isso acontece? Devido a escola ser vista como reprodutora das relações sociais capitalistas.
- Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e mais Althusser, na França e Bowles e Gintis nos EUA, numa perspectiva determinista de suas teorias, trouxeram grandes preocupações e angústias aos educadores, colocando num “beco sem saída” a educação. (Gostaria que vocês abordassem com bastante ênfase esta parte do texto e trouxessem contribuições sobre esse aspecto “beco sem saída” para a educação).
- Ainda sob inspiração marxista e neomarxista, desenvolve-se no Brasil uma nova linha de caráter progressista, libertador ou libertário, ou se nos basearmos nas palavras de Saviani, “*uma teoria crítica da educação*”, que ganha importância à macro-dimensão da educação: absorvido pelo macro-estudo referenciados por uma sociologia de orientação marxista ou neomarxista, o **processo ensino-aprendizagem dilui-se no sistema escolar, ou seja, o sistema sócio-político-econômico. Se, no tecnicismo os economistas haviam dado as caras em matéria educacional, o discurso que ganha hegemonia é o discurso dos sociólogos.**
- A didática entendida como disciplina instrumental passa a ser vista como um campo de conhecimento menor, utilitário, receitual, e os professores, como ingênuos artífices (artista) de uma disciplina cuja pseudoneutralidade torna-os responsáveis pela contribuição às estruturas arcaicas vigentes.
- Envergonhada de seus saberes e de seu papel instrumental, a didática vai-se descaracterizando como disciplina investigadora e normativa. Em determinados momentos, tem dificuldades em delimitar o objeto e o campo de estudos. Volta-se contra si mesma e absorve o discurso que combatia o “didatismo”. Acusada de uma postura subserviente às classes dominantes, sacrifica seus aspectos técnicos em favor de um discurso ideológico, que não é seu apenas, o que lhe rouba a especificidade e a importância. A rigor, esse fenômeno atingiu também outros campos do saber.
- Em que se pese a **grande contribuição trazida pelos sociólogos à educação, no diz respeito ao desvelamento das grandes distorções do processo educacional, o processo ensino-aprendizagem, objeto de estudo da didática, das metodologias, dos professores e dos pedagogos por excelência - ficou esvaziado e esquecido, à margem das pesquisas e inovações tecnológicas e pedagógicas que aconteciam no resto do mundo**, e que poderiam ajudar a enfrentar os novos desafios trazidos pelas altas taxas de repetência apresentadas pela

clientela emergente. Variáveis importantes desse processo foram esquecidas em nome do grande e único divisor de águas: classe social.

Buscando novos paradigmas

▪ O quadro apresentado hoje é muito diverso, os caminhos nos apontam para o surgimento de novos paradigmas, num macro-micro dimensão. No âmbito cultural, o pós-modernismo trouxe à tona as diferenças sociais, a voz das minorias, os fragmentos da estrutura social. No campo sócio-econômico é importante muita atenção na perspectiva planetária caracterizada pela globalização da economia, pelo neoliberalismo, pela guerra ao isolamento dos países, pela emergência de blocos internacionais de poder, a universalização da informação. Todos os fatores trazem imensos desafios à educação, e enfatiza Amaral:

- A educação deve ser dinâmica e criativa,
- Estabelecer diálogo com o mundo do trabalho,
- Acompanhar de perto, os avanços científicos e tecnológicos,
- Desenvolver a capacidade de aprender a aprender.

E enfatiza que todos esses desafios se transportam para a sala de aula, questionando:

Que tipo de formação e ou aperfeiçoamento deveria receber um professor pra tornar-se apto a lidar com tais problemas? Como é o ofício de Professor? É aconselhável planejar de antemão um curso, uma unidade, uma aula? É aconselhável fazê-lo coletivamente? Devo avaliar? São necessárias as notas neste determinado contexto? Para que avaliar? Como avaliar corretamente conteúdos ministrados? Quais as conseqüências sociais dessa avaliação?

▪ A busca de respostas nos conduz para uma teia interdisciplinar em que os olhares da psicologia, da sociologia, da biologia, da administração escolar, da economia, da filosofia, se reúnem numa síntese integradora que nos parece só a didática, pela sua própria natureza, tem condições de realizar.

Leitura do texto: 30min para debate

Data: 15/08/2005

Nessa aula a professora focará as autonomias didáticas da disciplina, revendo o direito da criança e do adolescente.

Análise principal dos pontos:

- Reconhecer o papel da escola na construção da consciência da Cidadania e na preservação dos Direitos Humanos da Cidadania
- Educando para os Direitos Humanos e a Cidadania

A professora utiliza o data show.

▪ Por tudo quanto vimos anteriormente, a escola não só pode como deve desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência cidadã, preocupada com a defesa dos Direitos Humanos e com a afirmação da Cidadania. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo XXVI estabelece:

- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Por sua vez, a Constituição Federal determina no Art. 205 que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A legislação indica uma direção clara em favor de uma educação voltada para a defesa dos Direitos Humanos e a Cidadania.
- No texto constitucional, o Estado divide com a família a responsabilidade pela educação de cada um e de todos como direito e dever, expressando-se coletivamente na medida em que exige a colaboração da sociedade nesse processo. Assim, a função social do ensino no Brasil se dará através da disponibilização ao acesso ao conhecimento humano, visando preparar o educando para a vida e para o trabalho, tendo como intuito permear esse processo com informações e ações que estimulem e garantam o pleno exercício da cidadania. Por conseguinte, a escola deve ser um significativo canal para a formação de cidadãos conscientes e críticos com relação ao seu papel enquanto sujeitos de direitos e deveres, assim como na permanente afirmação de seu compromisso humano como agentes de transformação social. Tarefa fundamental é despertar o interesse pela participação na vida política nacional, ainda mais agora que a Constituição Federal faculta aos jovens maiores de 16 anos o exercício do voto.

▪ Nesse sentido, **a escola parece se apresentar como espaço privilegiado para a discussão democrática e a afirmação dos seus valores, bem como instância social para a construção de valores éticos e a formação da cidadania individual e coletiva.** O objetivo final do desenvolvimento é o bem-estar social que deve garantir à pessoa humana as condições de ser, no plano econômico, um cidadão sadio, no plano político, um cidadão participante, e no plano cultural, um cidadão educado e consciente. (Jacó Anderle - Desenvolvimento Nacional e Política Social).

▪ Com a nova Lei de Diretrizes e Bases, **o currículo escolar passa a admitir a manifestação da obra de transmissão do conhecimento através da utilização de temas transversais**, ou seja, que perpassam, simultaneamente, várias áreas do conhecimento humano, evitando sua demasiada fragmentação, ensejando um diálogo com diversificadas disciplinas, possibilitando assim uma abordagem interdisciplinar das questões relativas aos Direitos Humanos e à Cidadania. O tema transversal proposto pelo currículo oficial tem a denominação - Convívio Social e Ética -, através do qual se pretende ver discutido dentro das variadas disciplinas escolares os seguintes subtemas: saúde; orientação sexual; meio ambiente; estudos econômicos e pluralidade cultural. Um bom exemplo ajuda a elucidar o tratamento

interdisciplinar que deve ser dado ao estudo dos Direitos Humanos e da Cidadania na escola: Um dos direitos sociais do trabalhador brasileiro e, portanto, direito fundamental, consiste no pagamento de salário mínimo digno, capaz de atender suas necessidades básicas. Para demonstrar que, na prática, isso não ocorre, o professor de Matemática pode solicitar a seus alunos pesquisa sobre o valor do salário mínimo atual, comparando-o com as despesas de alimentação, vestuário, transporte, educação, entre outros aspectos. Uma discussão dos resultados da pesquisa levará uma maior conscientização dos alunos acerca da garantia de um melhor salário mínimo para os trabalhadores brasileiros como direito de cidadania. Por sua vez, o professor de língua Portuguesa pode trabalhar os mesmos dos da pesquisa, solicitando a elaboração de uma dissertação sobre o tema. Já o professor de História, poderá mostrar a luta dos trabalhadores para o alcance dos direitos sociais no decorrer do processo histórico. (Ricardo Oriá Fernandes — Educação para os Direitos Humanos e a Cidadania).

▪ Pelo que já vimos anteriormente, os múltiplos temas relacionados com os Direitos Humanos e a Cidadania transcendem os exemplos estereotipados, e, por isso mesmo, estão **sempre a exigir do professor extremo senso de observação, criatividade e decisão quanto à oportunidade e pertinência da inclusão de determinado assunto e tipo de abordagem durante o curso das aulas**. Além daqueles conceitos já abordados na Unidade, muitos outros poderão ser ventilados sob a égide do compromisso com uma visão libertadora, inclusive com a formação de lideranças estudantis em prol da formação de uma consciência cidadã com vistas à construção de uma sociedade democrática através da exaltação dos valores éticos identificados com o humanismo, com as garantias fundamentais, e com o respeito às diferenças, combatendo a discriminação, os conflitos e desigualdades sociais, bem como o autoritarismo. Agora, transcrevemos parcialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a finalidade de analisar alguns de seus aspectos mais importantes para o estudo dos Direitos Humanos e a realização do exercício referente a esta Unidade.

A professora propõe uma atividade que os alunos escolham um conceito qualquer relacionado com os Direitos Humanos e expliquem como realizam a abordagem em sala de aula através da utilização de temas transversais.

Solicita que façam um resumo do texto que acabaram de ler, e revejam a resposta dada, para uma reflexão e discussão em classe.

Elaborem um pequeno texto acerca das possíveis dificuldades que vocês ainda encontram em transmitir aos alunos (sujeitos) as noções de Direitos Humanos e Cidadania através de temas transversais, levando em consideração o texto da Lei de Diretrizes e Bases ora parcialmente reproduzido.

Sugestão da Professora: Leia mais sobre o assunto numa das seguintes obras:

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NQSELLA, Paulo. *Educação e Cidadania. 'quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988.

CRUZ, Carlos Henrique Carrillo. *A opção por um paralelo educativo participativo, condição de recreação ética*, in Revista de Educação AEC, no. 2 86, Brasília: 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendi≥ do Futuro: Cidadania Hoje e Amanhã* São Paulo: Ática, 1997.

FONTANA, Remy. *A Educação e os Direitos Humanos in Direitos Humanos - Estudos e Debates* Florianópolis: Comissão Nacional Justiça e Paz - Educam, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

NUNES, Clarice. *Escola e Cidadania aprendizado e reflexão*. Bahía: OEA-UFBA-EGBA, 1989.

SOUZA, Marilza M. de. *A Educação e os Direitos Humanos in Direitos Humanos - Estudos e Debates*.

Florianópolis: Comissão Nacional Justiça e Paz - Educam, 1980.

WEFFORT, Francisco. *Qual Democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Pontos explicados pela professora a respeito da Autonomia da disciplina Didática

▪ No Estado Democrático de Direito, pressupõe-se a existência de um espaço político de proteção aos direitos dos cidadãos contra a onipotência do Estado, que para o povo brasileiro é assegurado pela força normativa da Constituição Federal de 1988. O princípio fundamental e ético no qual se apóia o nosso sistema jurídico se fixa, sobretudo, na precisa atuação das instituições do Estado moderno e democrático. A consolidação da proposta constitucional dependerá do exercício do poder do povo, diretamente pelo povo (a participação popular), através de organização sindical, entidade de classe ou associações comunitárias, ONGS. Nosso modelo de democracia dá importância central à limitação do poder do Estado pela lei, também, pelo reconhecimento dos direitos fundamentais, ápice da democracia incluída entre um dos três tipos apontados por Alain Touraine, que asseguram os direitos fundamentais: a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança. **Encontra apoio nessa concepção à importância de se defender a formação sistemática dos profissionais, com atuação nas diversas áreas da sociedade/Estado e que terá início, como já referido, nas escolas infantis chegando às universidades.**

▪ Em sua evolução, **a universidade, originariamente, era um misto de claustro e iniciação ao intelecto: partia do saber do passado para o saber do futuro, conservando a cultura clássica, sendo seu coroamento o prazer de buscar o saber e nele deleitar-se em contemplação.** Visando à vida do espírito, o saber aplicado e utilitário era olhado com desdém. Assim, **até o final do século XIX, a missão da universidade era de guardar e transmitir o saber, como condição para a ordem e a civilização.** Eminentemente seletiva, abrigava poucos alunos resultando daí intelectuais e eruditos de alta qualificação. Começou a transformar-se com a revolução científica, a revolução industrial e a revolução democrática: impunha-se a busca de soluções para uma sociedade industrializada, a formação de grandes grupos com interesses diversos, e muitas vezes contraditórios, fez surgir uma universidade capaz de atender tais necessidades.

▪ **Hoje, surgiram os fenômenos de coletivização, de deslocamento, de contradição que devem ser considerados pelas direções das instituições e dos órgãos responsáveis pela elaboração dos currículos das faculdades. Há necessidade de alterações curriculares como exigência das novas legislações garantistas de novos direitos. É a visão do**

equilíbrio que deve vigorar nos modernos currículos entre as matérias obrigatórias profissionalizantes, conforme dispõe a regra do artigo 6º, II da Portaria nº 1.886/94, e as disciplinas opcionais, tanto em nível nacional como regionais expressos e fundamentados na Lei nº 9.394, de 20.12.96 LDB no que dispõe sobre o currículo mínimo. **Esta legislação aponta para o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, à prestação de serviços especializados para atender as necessidades das comunidades carentes de forma a se implantar na prática, os direitos à igualdade, solidariedade e justiça** previstas na lei formal e reciprocidade entre as classes sociais.

▪ O parágrafo único do artigo 6º dessa portaria prevê a oferta dos novos direitos, **sustentando-se a indispensável inclusão curricular da Disciplina** Direito da Criança e do Adolescente, com autonomia didática, devido às peculiaridades, **à multidisciplinaridade da temática e aos aspectos processuais próprios.**

▪ O Direito da Criança e do Adolescente, da forma como foi tratado na Carta Constitucional e normativizado, pelo microsistema jurídico expresso na Lei 8069/90, não poderá continuar, apenas, como apêndice do Direito de Família e do Direito Penal. Muitas foram as mudanças a partir do reconhecimento da condição da Criança e o Adolescente como sujeito de direitos, concepção que resultou em atribuir ao antigo menor nome próprio, e direitos próprios, a seguir mostrados, iniciando-se pela modificação substancial das formas pré-processuais e processuais em obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme reza o artigo 227, inciso VI, da CF, no atendimento de seus direitos, necessidades e interesses; a possibilidade de criação de varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude; as modificações decorrentes da formulação das diretrizes da política de atendimento; a criação de programas específicos observados a descentralização político-administrativa; a constituição de fundos e a manutenção dos mesmos em nível estadual e municipal, destinados à implantação de projetos e programas de atendimento temporário à Criança e ao Adolescente em situação de risco familiar e social; tratamento e acompanhamento especializado, conforme as necessidades comprovadas pelos técnicos de cada área; a agilização do atendimento de Adolescente a quem se atribua a prática de ato infracional, pela equipe técnica-profissional (psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, professores) assessores dos juizes à aplicação de medidas sócio educativas; conhecer dos pedidos de concessão de guarda, adoção e seus incidentes conforme dispõe o artigo 148, inciso III do ECA; substituição e regressão das medidas sócio educativas, e ainda, o acompanhamento dos sujeitos, por profissionais, durante o período de adaptação às novas situações impostas para a efetivação do atendimento pedagógico e social objetivando sua reinserção na família, na sociedade, na escola e comunidade.

▪ Alterou-se também a representação processual com a legitimação processual das organizações sociais e comunitárias, e suas implicações na responsabilização social dos pais; a fiscalização dos crimes e as infrações praticadas contra os novos sujeitos; os Conselhos Tutelares, órgãos encarregados pela sociedade para zelar pelo cumprimento dos Direitos da pessoa em peculiar estágio de desenvolvimento; os Conselhos Federal, Estaduais e Municipais de Direito com atribuições de formular políticas e fiscalizá-las; as famílias substitutas, a guarda provisória, a adoção, privilegiando os requerentes dos países de origem dos sujeitos objetos desses institutos; as medidas sócias educativas de cunho pedagógico/educacional

aplicadas e cumpridas em meio aberto; a permanente vigilância de todos conforme dispõem os artigos 18 e 70 da Lei 8069/90 na prevenção aos maus-tratos e abuso sexual perpetrados pela família, sociedade, comunidade e Estado contra a Criança e o Adolescente etc.

▪ Atente-se, ainda, para os Remédios Constitucionais do artigo 5º, os quais contêm peculiaridades, quando aplicados na defesa da criança e do adolescente na defesa de Direitos coletivos e difusos, a exemplo do mandado de segurança coletivo à defesa dos internos na Febem ou abrigados; da ação civil pública nas questões envolvendo direitos coletivos e difusos com competência concorrente; da ação popular como forma de controle na aplicação das verbas em políticas públicas. Assim, é com fundamento em tantas e tão variadas alterações asseguradas pela Constituição Federal e pela Lei 8069/90 que desponta incontestável a necessidade de formalizar **pelo sistema de ensino, e pelas academias que o realiza, a oferta de uma disciplina com autonomia didática, oportunizando o eficiente conhecimento e eficaz compreensão multidisciplinar das modificações, que configuram os fundamentos do Estado Democrático de Direito, os valores e princípios constitucionais do novo paradigma legal sob o qual devem ser vistos a Criança e o Adolescente e assim constituído**: 1. dignidade da pessoa humana; 2. **sujeitos de direitos, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento detentora de nome próprio: Criança e Adolescente**; 3. oportunidades e facilidades de um desenvolvimento físico, mental, moral, em prioridade absoluta, sendo a prevenção da ocorrência de ameaça ou violação dos seus direitos responsabilidade de todos; 4. garantias e direitos: ubiqüidade da justiça, inciso XXXV; devido Processo legal, inciso LIV; contraditório e ampla defesa, com todos os meios a elas inerentes, incisos LV; presunção de inocência, inciso LVII; ficar calado nas inquirições e assistência da família, inciso LXIII, todos do artigo 5º da CF; igualdade na relação processual com a presença e participação da defesa técnica, brevidade e excepcionalidade nos atendimentos e processos que definam sua situação jurídica; direito a uma família substituta, incisos IV e VII do § 5º do artigo 227 da CF.

Data: 22/08/2005

Observação: Texto apresentado sem informações bibliográficas, autor, ou data. Cada aluno recebeu um texto para leitura e discussão.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS PROFISSIONAIS DE ÁREAS AFINS

Cabe reafirmar, sem ser repetitivo, que as mudanças nas concepções em face aos novos direitos deverão estear-se numa formação sistemática e sistêmica patrocinada pelo ensino-aprendizagem fornecido pelas academias, adotando como linha orientadora de suas ações o respeito aos valores e aos princípios fundamentais da República, essencial a estabelecer uma correta e rigorosa relação entre o poder do Estado e dos grupos; entre a maioria e a minoria; entre o poder econômico e os direitos dos excluídos, porquanto a Universidade tem uma missão e uma função transecular que, via presente, vai do passado para o futuro; tem uma missão transnacional.

Nessa perspectiva, não é difícil apreender que:

“... a aprendizagem organizada é que têm por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora isso possa ocorrer em vários lugares, são na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Essa organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem é tarefa específica do ensino, “a desconexão entre disciplinas; planos de ensino esvaziados de conteúdos e objetivos; falta de planejamento coletivo entre professores e equipe pedagógica; a socialização dos trabalhos realizados fica prejudicada por falta de comunicação.”

As afirmações dos respeitados autores/educadores acima citados são aplicáveis na perspectiva de **transformar a formação dos profissionais com atuação interprofissional**, configurando uma passagem da cultura humanística à cultura científica sedimentada na ética do conhecimento, que conduzirá à abordagem moderna nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, identificada com a concepção interdisciplinar ou holística: na ciência sistêmica na qual toda estrutura é vista como a manifestação de processos subjacentes.. **O pensamento sistêmico é sempre pensamento processual. Merece, portanto, o aspecto multidisciplinar, a atenção dos organizadores dos currículos das universidades, que deixando a formação incompleta não atende satisfatoriamente os anseios do sistema e nem à dinâmica da sociedade.**

A defesa incondicional da oferta pelas universidades da disciplina o Direito da Criança e do Adolescente – com autonomia didática (tratar especificamente dos direitos e deveres dos novos sujeitos de forma interdisciplinar), mas epistemologia jurídica idêntica às demais disciplinas do direito e já constantes dos currículos fundamenta-se nas inovações constitucionais e legais introduzidas pela lei nova, esteando-se ainda em constatações, no meio jurídico, da não-aplicação dos ditames legais, pelos lidadores da área, e ainda porque é sabido que uma formação especializada virá em benefício das partes em litígio.

A implementação de mudanças de paradigmas decorre da consciência das Universidades, entes públicos e privados, do Estado e de suas responsabilidades sociais e culturais e não podem mais se omitir de coordenar as mudanças, ofertando disciplinas próprias a oportunizar a formação e capacitação dos profissionais técnicos na área do Direito, da Educação, da Psicologia, da Medicina, da Enfermagem, da Assistência Social, da Economia, das Artes, resultando aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre as peculiaridades do tema em vários setores como, por exemplo: no Poder Legislativo, elaborando e aprovando leis de cunho social; no Poder Judiciário, realizando a justiça legal com celeridade e com observância dos princípios constitucionais e legais garantistas dos direitos da Criança e do Adolescente; no Poder Executivo, possibilitando a imediata implantação, em prioridade absoluta, das políticas públicas indicadas no artigo 227, parágrafos e incisos da Carta Federal, conforme as definições da Lei 8069/90; nas ONGS e empresas do terceiro setor, desempenhando os mais variados papéis na promoção e defesa dos direitos, assessoria e planejamento, buscando benefícios tributários e incentivos fiscais, aplicando-os na criação de empregos e financiamento de projetos e programas da rede de atendimento.

E, ainda mais, **definindo um referencial teórico da disciplina e das ações práticas pertinentes a respeito do qual se manifesta a especialista Marlene Grillo:** é um conjunto de informações, conhecimentos, teorias implícitas e explícitas, experiências que orientam decisões e práticas de todo professor. Tal referencial está sempre em construção, pois necessita de questionamentos e revisões permanentes.

Em adição, Anísio Teixeira afirma: os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora.

Conclusões:

- A cidadania e a dignidade da pessoa humana são princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito e este funda na Educação da Criança e do Adolescente suporte à implantação desses valores.
- Na dúvida se é a lei que muda os fatos, ou se são os fatos que mudam a lei desponta presente no inconsciente coletivo que a educação é a mola mestra na mobilização dos sujeitos em geral à construção de uma cultura do Direito e dos **benefícios decorrentes do saber usá-lo, revertendo a exclusão, e promovendo a inclusão com igualdade e sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.**
- *É dever das academias oferecer formação teórica referendada na prática de estágios e pesquisas, suficientes a qualificar os serviços prestados pelos egressos, revertendo em lucro para a sociedade democrática em construção, perante o crescimento vertiginoso da população infanto-juvenil.*
- A multidisciplinaridade do ensino na área do Direito da Criança e do Adolescente decorrente da ordem mundial na aplicação da doutrina da proteção integral se impõe. Mormente a constitucionalização do Direito Civil e as peculiaridades dos institutos inseridos na Lei 8069/90.
- *As academias devem oferecer formação teórica referendada na prática de estágios e pesquisas, suficientes a qualificar os serviços a serem prestados pelos egressos. Efetivar seu compromisso e papel social com a formação consciente, revertendo em lucro para a sociedade democrática em construção, perante o crescimento vertiginoso da população infanto-juvenil na categoria dos excluídos.*

ANEXO 3.4

REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

**Disciplina: Didática
IESB**

Professora: Keli

Data: 29/08/2005

Atividade realizada em sala de aula para verificação de assimilação de conteúdo tratado.

Obs. A professora propõem que os alunos realizem a atividade individualmente. Distribui a todos os alunos uma lista de atividades e pede que realizem máximo em 30 minutos.

Essa atividade, explica a professora que tem como objetivo verificar o conhecimento dos alunos quanto as correntes pedagógicas, frente ao ensino-aprendizagem, nas quais o grupo já estudou. Inserir essa atividade ajuda a verificar o quanto o aluno assimilou sobre os tipos de avaliação que melhor condiz com as necessidades do momento, ou seja, no cotidiano ou prática do dia a dia da sala de aula.

Atividade:

As afirmações abaixo se referem à postura do professor em relação à questão ensino-aprendizagem. Quais correntes pedagógicas elas pertencem?

1. Valorização dos conteúdos e modelos educativos atualizados, diretamente relacionados ao mundo do aluno. Resposta: **progressista**
2. Valorização de que o comportamento humano é gerado por um conjunto dado de contingências externas, controladas cientificamente, sem que tenha necessidade de apelar para estados ou processos internos hipotéticos. Resposta: **técnica**
3. Valorização do homem como produto do meio. O meio pode ser controlado e manipulado, assim sendo o homem também pode ser manipulado e controlado através de estímulos reforços positivos. Resposta: **tecnicista**
4. Valorização e preservação dos conteúdos culturais, do ensino sistematizado, da cultura geral, do saber e do conhecimento já constituído. Resposta: **tradicional**
5. Valorização da transmissão do conhecimento como forma mais importante de aprendizagem. Resposta: **tradicional**
6. Valorização do aluno, de seus interesses, necessidades, sensibilidade, espontaneidade; aluno como centro gravitacional do processo educativo. Resposta: **Nova**
7. Valorização do aluno enquanto sujeito enraizado social, histórico e politicamente no presente; ativo, dinâmico, co-participante do processo educativo: trabalhando com e a partir dos conteúdos e modelos atuais relacionados com o presente. Resposta: **progressista**

8. Valorização da técnica como único fator de desenvolver o sistema ensino-aprendizagem, concorrendo para que o desempenho do aluno seja maximizado, proporcionando-lhe economia de tempo, esforços e custos. Resposta: técnico
9. Valorização do ensino como pesquisa no qual o aluno deverá tornar-se investigador, questionador e desafiado a ir buscar o seu próprio conhecimento devendo ter raciocínio lógico e agir com criatividade. Resposta: **educação com pesquisa**
10. Valorização do professor como figura significativa do processo educativo, cuja função é de ser mediador, articulador crítico do processo pedagógico. Resposta: **Progressista**
11. Valorização da instituição escolar como agência de controle social. Resposta: **tecnicista**
12. Valorização do questionamento constante, tanto por parte de professores como de alunos com a consciência de que não se pretende acabar com os questionamentos, mas, sim, alimentá-los. Resposta: **nova ou progressista ou educação com pesquisa**
13. Valorização do homem concreto, síntese de múltiplas determinações, conjunto de relações sociais, do homem social, político, pertencente a uma classe social determinada, cidadão de seu país e do mundo, construtor da sociedade e da história. Resposta: **Progressista**
14. Valorização da autoridade e da orientação do professor que, por sua dedicação aos valores do conhecimento, tem sua competência reconhecida e autoridade garantida. Resposta: **tradicional**
15. Valorização da sistematização da cultura processada na agência educativa escolar. Resposta: **Tecnicista**
16. Valorização de uma relação “educação-sociedade” de “caráter observador”, já que a educação não é fator determinante de mudanças ao nível social, mas atua no sentido de transmitir valores e conhecimentos indispensáveis à manutenção da estrutura e funcionamento de uma determinada sociedade. Resposta: **tradicional**
17. Valorização de metodologia de ensino com pesquisa através da criação de um ambiente inovador e participativo na escola e na sala de aula, reduzindo-se os espaços de aula expositiva propiciando momentos para que o aluno busque as informações, acesse os diversos tipos de recursos informatizados e literatura disponível para instrumentalizar a elaboração de textos e construção de projetos. Resposta: **educação com pesquisa**
18. Valorização de uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo total de ensino aprendizagem, em termos de objetivos específicos para uma instrução eficiente. Resposta: **tecnicista**
19. Valorização da relação professor aluno como ponto de partida do processo ensino aprendizagem. Resposta: **nova**
20. Valorização da autonomia pedagógica tendo como base a relação teoria-prática. Resposta: **nova**

A professora questiona sobre quais das afirmações os alunos consideram correta, devendo justificar suas respostas.

Observação:

Ao propor esta atividade a professora compartilha com alunos cada uma das questões explicitando os significados dessas, debatendo com eles o porquê da questão ser direcionada

mais para uma ou outra corrente pedagógica, sendo que pode acontecer de uma questão apresentar mais de uma corrente. Depois que os alunos entregam a atividade respondida, a professora debate com a classe a questão que determina o que cada aluno considera a correta, justificando a resposta. Percebo que há interação mediadora, por parte de ambos, alunos e professor, visto que ela respeita a opinião e a justificativa de cada aluna que se manifesta a responder, e trata de forma diagnóstica, quando houve o que os alunos têm a falar das questões, pontuando o conhecimento que possuem, a cerca das correntes pedagógicas que está sendo tratado. Dessa forma a meu ver realiza um ensino formativo, pois busca a opinião dos alunos para apreensão do significado de cada corrente proposta.

Data: 06/09/2005

De acordo com o tema gerado para essa aula a professora aborda o projeto político pedagógico enquanto instrumento de intenção, ação e proposta para alcançar um fim. Para as explicações a professora utiliza como suporte o datashow.

Projeto Político Pedagógico:

- Projeto significa: intenção, propósito de ação, proposta para resolver um problema ou alcançar um determinado fim.
- Projeto político pedagógico exige:
 - Profunda reflexão sobre as finalidades da instituição escolar,
 - Explicitação de seu papel social,
 - Formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo.
- Seu processo de construção aglutinará:
 - Crenças e convicções,
 - Conhecimento da comunidade escolar,
 - Conhecimento do contexto social e científico.
- Deve:
 - Ser um processo intencional.
 - Constituir-se em compromisso pedagógico e político.
 - Ser uma construção coletiva.
- É fruto de **reflexão e investigação precisa ser concebida por toda equipe docente de forma participativa**, sendo imprescindível o esforço coletivo Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional.
- Esse imprescindível esforço coletivo implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º da Lei nº 9.394/96).

- A análise do texto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das atuais interações. Para fazer a análise deste texto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola bem como analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais que ela recebe.

- O professor para contribuir com a construção do projeto pedagógico deve ser pesquisador. **O professor deve documentar o não documentado, procurando entender como ocorrem – no interior da escola e das salas de aula – as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar**, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de trabalho escolar. (VEIGA, 1998, p.10).
- **No decorrer da construção do projeto pedagógico consideram-se dois momentos interligados: o da concepção e o da execução, sempre permeados pela avaliação.** Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconheçam sua história e a relevância de sua contribuição faça autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico ultrapassando os efeitos da divisão do trabalho de forma fragmentada e do controle hierárquico.

- Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:
 - Ser um processo participativo de decisões,
 - Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições,
 - Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo,
 - Conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica,
 - Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.
 - No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:
 - Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem,
 - É exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação,
 - Implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
 - É construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

- O projeto pedagógico da escola não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, não deve ser algo aparente, mas **deve visar à melhoria da qualidade de todo o processo pedagógico.**
- **O projeto político da escola, não deve ser apenas um documento formal da escola/curso;** nem deve ser reduzido apenas ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor. Deve ser um documento que tem por finalidade refletir a realidade escolar e social, devendo ficar claro, que a educação é fruto de um contexto histórico que tem condições de influenciar a sociedade da qual está inserida ao mesmo tempo em que é influenciada por ela. **Ele vai além da dimensão pedagógica, ou seja, vai além das atividades docentes** e do conjunto de projetos e planos isolados de cada professor devendo assumir dimensão social. O ensino fundamental do Brasil é organizado de acordo com diretrizes gerais, estas são

estabelecidas para orientar a formação básica comum que deve ser assegurada a toda população.

- Levando em consideração estas diretrizes cada escola pode escolher um caminho próprio: o seu projeto. Criando e concretizando o seu projeto político pedagógico a escola adquire sua marca, assume feição própria, enfim, adquire personalidade. O projeto pedagógico da escola é a articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar sua função social. Considera a educação um compromisso político. Pressupostos norteadores do projeto político pedagógico. Pressupostos políticos, epistemológicos e didáticos pedagógicos devem permear a construção do projeto da escola. Pressupostos filosóficos: ao construir o projeto político da escola, precisa-se ter presente alguns questionamentos:
 - Que tipo de sociedade quer formar?
 - Qual a concepção de homem que permeia as bases do projeto?
 - Que tipo de profissional o curso pretende formar? (se estivermos trabalhando em curso profissionalizante ou no ensino superior).
 - Até que ponto a escola/curso, se preocupa em colocar o aluno como sujeito do processo educativo?
 - A educação deve estar a serviço de poucos ou é um direito de todos?
 - A educação deve se constituir em uma mercadoria?
 - A educação deve ser transformada em um processo centrado na ideologia da competição?
 - Ou a educação deve ser qualidade efetivamente para todos?

- Quando o corpo docente, administrativo e discente se reúnem para planejar as ações escolares estão preocupados em responderem estas questões? Todos têm claro que tipos de cidadão pretendem formar ao longo das oito séries do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio?

- Pressupostos epistemológicos: deve levar em conta a questão do conhecimento.
 - Qual a concepção de ensino aprendizagem que permeia a ação docente? (Behaviorista/ comportamentalista ou construtivista/ no qual o aluno tem condição de ir a busca de seu conhecimento através da orientação do professor. O ensino como pesquisa deve ser incentivado entre os alunos?),
 - Qual a concepção que a equipe docente tem em relação à questão do conhecimento, ou seja, como se processa o conhecimento do educando?
 - Deve o conhecimento ser construído e transformado coletivamente?
 - O educando é uma tábua rasa nas quais o conhecimento lhes é transmitidos ou depositados? Ou o educando tem condições de elaborar o seu próprio conhecimento?
 - A ação docente deve ser algo impositivo e totalmente diretivo?
 - Cabe ao professor trazer o conteúdo estipulado e rigorosamente determinado?
 - A pesquisa deve ser valorizada proporcionando ao aluno condições de elaborar seu conhecimento?
 - É importante e necessário que o educando produza novos conhecimentos?
 - É importante ao aluno relacionar teoria e prática percebendo sua unicidade?
 - A ação docente tem caráter facilitador na aquisição do conhecimento?

Observação:

Conclusões que chegaram após o debate realizado com a classe após responderem as questões. Ficou entendido pela classe que os pressupostos didático-metodológicos: a sistematização do processo ensino aprendizagem, ou seja, a partir da concepção que o professor e a equipe docente têm a respeito da aprendizagem do aluno, vai desenvolver suas aulas e demais atividades docentes assumindo uma determinada postura.

Intervenção da professora diante das questões apresentadas pelos alunos:

- A sistematização do processo ensino aprendizagem deve favorecer autonomia intelectual do aluno, proporcionando-lhe condições de ir a busca de informações, de saber selecioná-las, de elaborar seus próprios conhecimentos? Ou simplesmente deve formalizar o conteúdo de maneira simples, coerente, organizado, favorecendo a aquisição de modelos pré-determinados?
- Como deve ser a figura do professor? Alguém que instiga o aluno quanto à crítica dos conteúdos desenvolvidos, por meio de métodos e técnicas de ensino e principalmente pesquisa? Ou apenas o depositário de informações fragmentadas?
- Devem ser valorizadas as relações solidárias e democráticas desprezando atividades que geram competitividade, tais como: valorização da melhor nota, do melhor trabalho?
- Devem ser proporcionados momentos para o aluno discutir o não sabido/ o erro, de maneira normal e processual, devendo sim apontar os pontos essenciais que o aluno deve ainda aprender? Ou o erro é algo abominável que estigmatiza o aluno, classificando-o em bom, médio ou regular?
- Deve-se sempre estimular o aluno para que o aprendizado se torne algo prazeroso, significativo e agradável? Ou o importante é a qualidade de conteúdo desenvolvido ao longo do ano? Quanto mais conteúdo melhor?

Observação:

A conclusão que a classe chegou após o debate estabelecido com a mediação da professora: A sistematização do processo ensino aprendizagem deve favorecer autonomia intelectual do aluno, proporcionando condições de ir em busca de informações e saber selecioná-las, para elaborar seus próprios conhecimentos, o professor deve saber instigar seus alunos à crítica dos conteúdos desenvolvidos, proporcionando momentos discutir o que não conseguiu apreender, tendo como orientador o professor que deve enxergar de maneira amiga o que o aluno ainda não entendeu, estimulando seus alunos a aprendizagem prazerosa e criativa, que compreenda o processo de forma significativa e seja agradável.

Data: 13/09//2005

Continuidade da aula anterior. A professora utiliza o datashow como suporte à aula.

Passos para a construção do projeto pedagógico:

- Analisar a situação da escola e apontar as necessidades.
- Estabelecer a linha geral do projeto definindo aquilo que se quer atingir.

- Escolher e preparar as ações que permitirão atingir os objetivos desejados.
- Montar o processo de acompanhamento e avaliação do projeto.
- Registrar os momentos.
 - 1º passo: analisando a situação da escola e apontar as necessidades quanto aos:
Indicadores externos à escola,
Dados sobre os alunos, dados sobre os educadores, dados sobre outros participantes,
Dados gerais sobre a escola.
Os indicadores possibilitam uma visão geral sobre a situação da escola. A análise dos dados oferece respostas sobre os pontos fortes e fracos da mesma.
Há pontos que se pode agir diretamente e outros não. Devem-se então estabelecer prioridades.
 - 2º passo: estabelecer a linha geral do projeto definindo aquilo que se quer atingir.
Que se quer priorizar. (essa linha vai atravessar todo projeto e para concretizá-la cada educador deve estabelecer metas e ações).
 - 3º passo: Planejando as ações: as ações do projeto não significam eventos espetaculares ou excepcionais: são atividades e situações necessárias para que os alunos compreendam seu processo de aprendizagem, participem e cresça em domínio da língua, apropriação dos conceitos, desenvolvimento de valores.
As ações devem ser planejadas nas reuniões pedagógicas.
 - 4º passo: **Montar o processo de acompanhamento e avaliação do projeto:** este deve ser avaliado durante toda a sua realização, e mudar sempre que necessário. Todos os envolvidos devem estar atentos para os acontecimentos que estão ocorrendo na escola quer em relação aos profissionais, quer em relação aos pais e principalmente aos alunos.
É importante também estar aberto às críticas externas. (representantes do sistema ou da universidade).
Em relação à avaliação do projeto certas indagações também são pertinentes:
Melhorou a comunicação entre as pessoas?
Fortaleceu o trabalho coletivo?
Favoreceu a participação dos docentes com maior prioridade?
Há maior acompanhamento e envolvimento docente quanto ao planejamento?
 - 5º passo: registrando momentos prioritários: todos os momentos devem ser registrados para análise posterior. Realizar a análise da aula dada é fator fundamental para a qualidade da aula seguinte. A realização da auto avaliação docente também é fundamental, para futuras correções.
Elementos que compõem o plano de ensino: **identificação, objetivos, conteúdo, metodologia e técnica de ensino, avaliação e bibliografia.**
Plano de Escola: deve conter os planos de ensino bem como todas as outras dimensões do projeto da escola: a organização dos serviços, as atividades de formação do pessoal, as relações com a comunidade e com outras instâncias externas, a linha geral de atuação da escola, as ações principais, os resultados

previstos, as formas de acompanhamento. Ou seja, o registro do próprio projeto de escola.

Sugestões de Referências bibliográficas a serem pesquisadas, observadas pela professora:

ABREU, Maria Célia, MASETTO, Marcos T. *O Professor Universitário em aula*. 8. ed. São Paulo: Mg Associados, 1990.

CENPEC *Raízes e Asas*. V.4 – Projeto de Escola, 1996.

FUSARI, José *O planejamento da educação escolar: Subsídios para ação/reflexão/ação*. In Semana de Planejamento e Capacitação. São Paulo, Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). 1993 (Mime).

GANDIN Danilo. *Planejamento como Prática Educativa*. São Paulo: Loyola, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Plano de ensino: - aprendizagem e projeto educativo*. V.5. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço de projeto político - pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998. 200p. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

(Cópia do documento original distribuído na aula, utilizado pelo professor para as explicações pertinentes).

Data: 20/09 /2005

Continuidade da aula anterior

Pedagogia dos projetos de aprendizagem.

Pontos abordados pela professora para que os projetos de aprendizagem possam ser realizados.

A educação é o processo pelo qual nos tornamos capazes de viver os próprios sonhos [...] e o professor deve ser um pastor de sonhos. (autor desconhecido)

- Educação e Sonhos
Educação está relacionada com nossos sonhos: com a nossa capacidade de sonhar e de procurar transformar nossos sonhos em realidade. A educação é o processo pelo qual nos tornamos capazes de viver os próprios sonhos e o professor deve ser um pastor de sonhos. (Antonio Carlos Moraes).
- Diretores e Professores
Em cada escola certamente encontraremos alunos com potencial enorme para ensinar a todos nós (professores, diretores, pais e comunidade) coisas muito importantes. Porque não o fazem? Porque provavelmente esperam apenas um espaço para poderem se manifestar.
- Alunos: sonhos próprios e alheios

Na vida teremos que trabalhar para sonhar os próprios sonhos e para tal, precisamos ter competência de transformá-los em realidade. A vida, os pais, a família, os meios de comunicação procuram vender sonhos, e a escola, muitas vezes, em vez de ajudá-los a cultivar os próprios sonhos para torná-los realidade, os ignora. Os alunos precisam ter os seus próprios sonhos. Precisam também buscar as competências para transformar estes sonhos em realidade. Os alunos precisam também conseguir que a escola trabalhe para esta realização.

- Como acontece a educação?

Ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (Paulo Freire) A educação se dá quando os seres humanos se põem em contato, em diálogo, em comunhão uns com os outros, para discutir seus sonhos, e para ver como eles podem se transformar em realidade.

- Projetos de aprendizagem

O trabalho com projetos de aprendizagem busca recuperar a ligação da educação com a realização de nossos sonhos, com a resolução dos problemas que interpõem entre nós e os sonhos. Realizar um projeto é tentar um sonho em realidade. Um projeto é elaborado para transformar uma idéia em realidade. Desenvolver um projeto é definir uma proposta de trabalho e traçar algumas linhas de ação em relação a algo que desejamos alcançar.

- Educação e projetos

Se a educação é o processo pelo qual nos tornamos capazes de viver os próprios sonhos, e projetos são a forma de transformar sonhos em realidade, então a educação deve acontecer através de projetos. Projetos pedagógicos da Escola: Projetos de Ensino dos Professores é diferente de Projeto de aprendizagem.

- Projetos de aprendizagem

A aprendizagem mais importante para os alunos se dá, quando eles próprios elaboram projetos do que desejam aprender.

Nesse caso eles aprendem algo sobre o assunto de seu projeto, desenvolvem competências e habilidades básicas que lhes vão permitir sonhar os próprios sonhos e transformá-los em realidade, isso não quer dizer que os alunos vão aprender apenas o que querem, que os alunos não vão aprender conteúdos, ou que os professores não têm papel relevante naquilo que os alunos vão aprender.

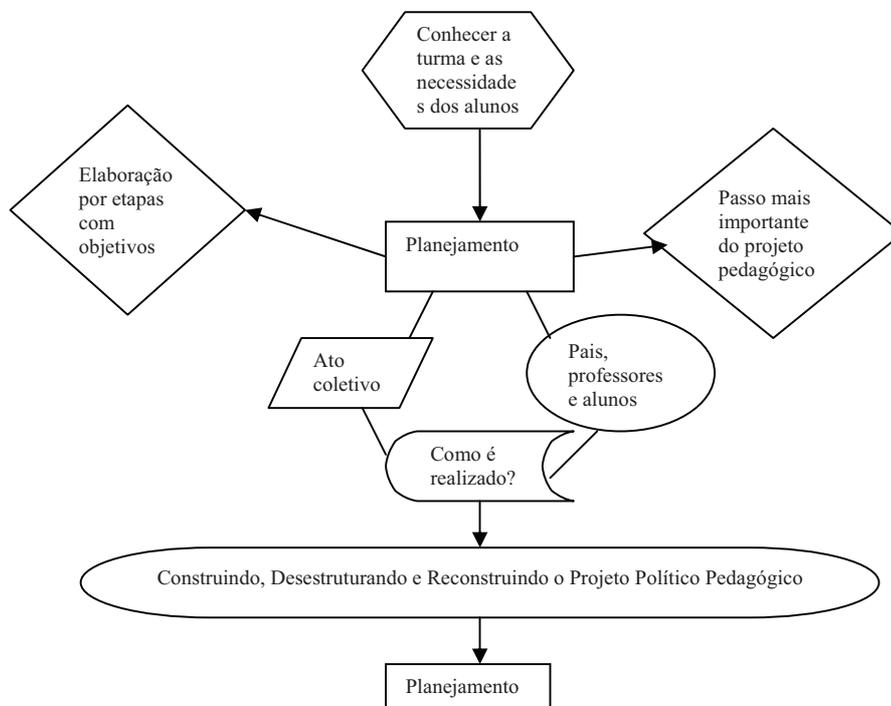
- Desenvolvimento de competências

Os interesses dos alunos são os pontos de partida, o ponto de chegada é o desenvolvimento das competências e habilidades por parte dos alunos. O currículo escolar passa a ser um conjunto de competências e habilidades básicas que devem ser desenvolvidas por todos os alunos (para que eles possam viver vidas autônomas, responsáveis e produtivas, assim ser capazes de viver os próprios sonhos).

- Papel dos conteúdos disciplinares
Os conteúdos das várias disciplinas passam a ser instrumento para o desenvolvimento das competências e habilidades; esses conteúdos são invocados quando se tornam necessários para a execução dos projetos.
- Papel dos professores
Ajudar os alunos na definição de informações necessárias para a execução dos projetos, fazer ponte entre a execução dos projetos e o desenvolvimento das competências e habilidades básicas, inspirar os alunos e ajudá-los a vislumbrar novos horizontes, para que os sonhos se transformem em realidade através de um projeto é necessário que deixem de ser apenas sonhos e se transformem em propósitos, para que nossos propósitos consigam mais adeptos e nossos sonhos deixem de ser sonhos individuais e se tornem sonhos coletivos, é preciso que se transformem em propostas de ação, para que as propostas de ação venham a ser executada de forma efetiva (eficaz e eficiente) é preciso que se elaborem plano de ação.
- Plano
O que vai ser feito? (objetivos a alcançar), Por quem? Com que? Quando? (durante quanto tempo), Onde? Resultados esperados, por quê?

Data: 27/09/2005

A professora através da apresentação do quadro abaixo explica a importância de se planejar.



Data: 04/10 /2005

Tema abordado na aula: Seleção e Organização dos conteúdos. A professora utiliza o datashow para auxílio à aula.

- **Definir o que é conteúdo escolar e decidir como organizá-los é algo conflituoso e reflete diferentes concepções de ensino;** deve ser considerada uma construção social, e não pode ser considerado algo estático nem universal.

- **O que se ensina se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico. Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas,** e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

- A seleção e organização dos conteúdos escolares dependem de diferentes orientações e teorias:
 - Escola tradicional – Ênfase na transmissão de conteúdos – maneira lógica, sistematizada, organizada, expressando (verdades).
 - Escola nova – Ênfase na redescoberta do conhecimento a partir da atividade do aluno.
 - Escola tecnicista – Ênfase na obtenção de informações específicas e objetivas tendo em vista a produtividade.

- Atualmente: **O conteúdo deve ser analisado de forma crítica e significativa ao aluno. Para organização dos conteúdos é necessário: Observância de critérios; distribuição adequada; respeito às experiências anteriores dos alunos; continuidade; articulação entre os conteúdos; integração entre as diversas disciplinas do currículo; levar em conta as condições psicológicas, sociais e culturais do aluno.**

- Ao professor, compete: **Planejamento, execução e avaliação: muitas vezes só fica a seu cargo a execução; é importante que o professor compreenda os verdadeiros problemas existentes nas escolas que atuam; é importante que os professores sistematizem os conteúdos trabalhados de maneira coletiva, problematizando-os aos alunos.**

- Ao invés de transmitir um conteúdo a ser definido a priori por grupos de especialistas, o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir das necessidades colocadas pelas práticas sociais. (MARTINS, 1989 p.80)

- Evolução e ampliação do termo conteúdo:
 - Escolarização desempenha funções diversas
 - Explosão do conhecimento, grande fluxo de informações, métodos de investigação;

- Crescimento e dispersão de informações geram necessidade do conteúdo ter caráter globalizador;
- Idéia de educação permanente, busca de informações – ligar a aprendizagem escolar aos acontecimentos do mundo, procurando entender e valorizar os hábitos e as atitudes dos alunos.

Data: 08/08 /2005

*A professora **Keli** solicita que os alunos se reúnam em grupos para realização de leitura do texto sobre projeto pedagógico que será a pauta do tema dessa aula. Explica que este é o primeiro dentre 3 textos que irão ler pra futura comparação e análise crítica sobre o que a literatura apresenta sobre a construção de uma proposta educacional. O primeiro texto é de Mazda Julita Nogueira, que se refere à construção de um projeto pedagógico na escola, o segundo texto se trata de técnicas pedagógicas, de Celso Antunes e o terceiro, aborda procedimentos interdisciplinares na escola, texto de Elizabeth Bittencourt Martins. Posteriormente farão apresentações dos pontos chaves levantadas no debate, e pesquisarão em fontes distintas outras literaturas que abordem o tema.*

A apresentação dos seminários será realizada no final dos estudos dos textos de acordo com a organização dos grupos que se formarão. Após entregar o texto, os grupos se formaram e iniciou-se a leitura.

Nesse momento aproveitei para conversar com a professora sobre como se daria esse trabalho.

Ela me relata que, como a maioria de seus alunos não tem tempo de realizar leituras em casa, ela autoriza parte das aulas para esse estudo e explica: são muitos os textos, a proposta curricular que temos que cumprir é bastante extenso, os textos que trago toma bastante tempo e apresentam às vezes, algumas dificuldades, por isso aposto no trabalho em grupo, eles se concentram mais e conseguem entender melhor quando compartilham a leitura. Alguns alunos que apresentam dúvidas me questionam, e tento relacionar da melhor maneira possível o que já estudamos com suas duvidas atuais, porém se continuam com o mesmo problema explico o ponto sempre deixando que o grupo debate o assunto para posterior comentário junto à classe. Percebo que depois no debate com a classe fica mais claro.

Sempre trabalho com mais de um texto, explica a professora. Os alunos precisam conhecer as diversas perspectivas de um mesmo assunto para que este fique intrínseco ao seu conhecimento.

Depois eles irão pesquisar em outros autores, para confrontar as idéias dos textos que eu trouxe com os pesquisados. Isso enriquece muito o trabalho e facilita o aprendizado dos alunos.

Na hora que eles forem questionados, ou forem realizar os seminários as dificuldades diminuem incrivelmente. Nunca tive problemas com alunos no que se refere às dificuldades de aprendizagem ou ficar em dependência. Creio que a dinâmica que utilizo nas aulas é bastante gratificante, para mim e para os alunos, pois percebo que todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

A todo o momento durante a leitura os alunos questionam a professora, que está à disposição dos grupos, para comentário dos trechos que não compreendem, ou que estabelece discórdia de idéias do que estão acostumados a realizar na prática ou mesmo em confronto com outros textos que estão estudando em outras disciplinas. Outro ponto bastante positivo, a

meu ver, é a questão da integração que a professora estabelece na questão levantada por essa aluna, a respeito de outra disciplina, estarem tratando de assunto semelhante, porém com idéias dispares. A idéia da professora é levar os alunos a um confronto de idéias, deixando claro que existem pontos comuns, ou seja, o mesmo tema pode ser visto e tratado de diferentes formas, nem por isso este ou aquele tratamento dado ao problema é a melhor solução. Por isso deve haver criatividade, análise, diagnóstico, ações e principalmente avaliação condizente com as necessidades do momento.

Texto 1

Texto de Madza Julita Nogueira

Diretora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP; e membro do Núcleo de Planejamento Central da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública

Introdução

A avaliação da eficiência e da produtividade da Escola pode ser feita de perspectivas antagônicas: a dos dominantes e a dos dominados. Se adotarmos a ótica dos dominantes, veremos que o sistema de ensino público tem sido extremamente bem-sucedido. Afinal, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, o ensino brasileiro está entre os piores do mundo! E isso significa que a burguesia não pressa temer que os trabalhadores construam, na Escola, os conhecimentos de História, Ciências, Matemática, necessários para compreender e transformar a realidade em que vivem...

A Escola possibilita a apropriação coletiva do saber; contribui para o aumento do Capital, inclusive pelo aperfeiçoamento técnico e teórico do trabalhador. Mas pode, também, desvelar os fundamentos da divisão social do trabalho, contrariando os interesses do Capital. Assim, o sistema capitalista tenta neutralizar os efeitos da Escola, limitando o acesso a ela, fragmentando, distorcendo e esvaziando o saber aí transmitido.

É o que tem acontecido no Brasil. Através dos anos, a classe dominante vem tomando providências para que a expansão quantitativa das oportunidades de ensino seja contrabalançada por uma constante deterioração qualitativa. As reformas empreendidas na década de 70 esvaziaram de conteúdo os cursos de formação de professores de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Os salários dos docentes diminuíram drasticamente, mesmo em comparação com os de trabalhadores manuais especializados, como, por exemplo, torneiros mecânicos. Tentou-se transpor para o trabalho pedagógico os princípios do trabalho industrial. Assim como o operário teve de se adaptar à linha de montagem, o professor foi forçado a enquadrar-se nos esquemas de planejamento propostos pelos "especialistas". Sem domínio do conhecimento e do processo educacional, os professores tornaram-se meros cumpridores de tarefas e os especialistas, "feitores".

Com tudo isso, no dizer de uma educadora brasileira, a Escola do pobre tornou-se "reino da ignorância e do descaso (...) terreno de ninguém, naquilo que é substancial; mundo rigidamente normalizado, no que é dispensável". Esta Escola cumpre com eficiência seu papel de legitimar o poder e de classificar e sancionar os indivíduos para que assumam a posição de

subalternos numa sociedade dividida em classes. Ela ignora as necessidades e características dos alunos das classes populares e os condena, assim, ao fracasso, convencendo-os de que são pobres porque são inferiores.

Os 80% de brasileiros expulsos antes de completarem a 8ª série saem da Escola tendo aprendido algo essencial para a manutenção do sistema: o poder dominante é "legítimo" e os pobres são subalternos porque "incompetentes".

A Escola Pública, entretanto, não está condenada a prestar serviços unicamente à classe dominante. Ela pode contribuir para que o controle do conhecimento e da informação não permaneça somente nas mãos de uma minoria e torne-se acessível às camadas populares, aumentando o seu poder.

A Escola Pública pode ser eficiente do ponto de vista das classes dominadas. Isso acontece quando ela desempenha, e bem, a função de possibilitar que amplas camadas da população se apropriem do saber historicamente acumulado e o reinventem, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade.

Hoje, o controle do saber e da instrução adquire grande dimensão política. Como diz Miguel ARROYO, o povo quer saber para se defender - e começa a pressionar a Escola para que cumpra sua promessa de democratizar o Conhecimento.

Diretor: de feitor a dirigente

As novas exigências que as classes populares colocam à Escola impulsionam-na para que reveja o seu papel. Neste cenário em mutação, o diretor enfrenta grandes desafios. Ele está sendo cobrado a "aposentar" figurinos ultrapassados como o de "autoridade máxima da escola", "controlador" ou "office-boy de luxo".

Esta máscara que o diretor foi obrigado usar - e que às vezes chegaram a confundir-se com seu próprio rosto - começam a ser arrancadas. Um dos primeiros indícios da rejeição aos velhos estereótipos foi o "grito de guerra" da UDEMO, em 1979, quando os diretores estaduais se recusaram a entregar às autoridades superiores alistados professores em greve: "Diretor não é feitor, é educador!".

No decorrer da década de 80, com o aprofundamento do processo de democratização

Política de nossa sociedade aumenta as pressões para que o diretor revele sua face de educador. A própria palavra "diretor" começa a ser questionada. Ganha força a proposta de que a direção da Escola seja exercida não por um indivíduo, mas por um colegiado, formado por representantes de todos os envolvidos no processo educativo. Com as eleições de 1982, chegam ao poder, nos executivos estaduais e municipais, administrações progressistas, que passam a estimular a eleição, em todas as escolas, de Conselhos Consultivos ou mesmo Deliberativos. Através de seus representantes nesses Conselhos, pais, alunos, operacionais e professores são chamados a participar de decisões sobre temas político-pedagógicos, administrativos e financeiros. Os Conselhos devem também acompanhar a implementação dessas decisões e avaliar a eficiência e eficácia das ações desenvolvidas pela Escola.

Tudo isso é muito difícil, pois nossa sociedade caracteriza-se pela falta de experiência de participação política, pelo descrédito às instituições representativas e pelo predomínio do individualismo, desestimulando a busca de soluções coletivas para os problemas da realidade.

Assim, os Conselhos de Escola estão ainda longe de serem um espaço onde toda a comunidade escolar possa autogerenciar-se, diagnosticando dificuldades e encaminhando soluções. Apesar disso, sua mera existência já provoca intensa polêmica e resistências em muitas escolas públicas. Os principais argumentos usados contra esta iniciativa são que pais, alunos e operacionais "não estão preparados" para participar e que a implementação do

Conselho esvazia de autoridade e liderança o cargo de diretor. Na verdade, só há um meio de a sociedade brasileira aprender a participar, participando. Ao compartilhar a responsabilidade pela gestão da Escola com professores, alunos e pais, o diretor não está abrindo mão de sua liderança e sim a exercitando, democraticamente, num processo de educação política em que todos os envolvidos crescem enquanto cidadãos.

Acredito que, nos próximos anos, iremos assistir à metamorfose do diretor-feitor em "educador-dirigente", capaz de contribuir para formar, na Escola, um coletivo de dirigentes. A época dos salvadores da pátria - ou salvadores da Escola - está no fim. Não acreditamos mais em "presidentes super-heróis" nem em "diretores-prodígio".

Hoje sabemos que, se um país ou uma Escola naufragam ou prosperam a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao presidente ou ao diretor, mas ao coletivo, que apoiou a direção tomada, através de ações ou omissões.

A Tarefa do Educador-Dirigente

Qual a tarefa básica de um diretor que se assume enquanto "educador-dirigente"? No meu entender, ela consiste em articular-se com os demais trabalhadores da Educação e com a comunidade, para recheiar de conteúdo - de Conhecimento - esta Escola vazia que os anos de ditadura nos legaram.

Posso imaginar as objeções dos diretores:

- Muito bem. Eu vou cuidar da qualidade de ensino, da transmissão e da construção do conhecimento. E quem preenche a papelada da Secretaria. Quem vai correr atrás das providências quando o telhado estiver caindo, a fossa entupir, o giz acabar, o pagamento atrasar e os alunos forem assaltados no portão da Escola?

A resposta não é simples. Mas pode ser encontrada, quando o diretor-educador toma consciência de que, sozinha, não pode administrar todos esses problemas - e passam a compartilhar responsabilidades com alunos, professores, pais e funcionários. Ao mesmo tempo, é preciso perceber que aspectos administrativos e pedagógicos são indissociáveis; são faces de uma mesma moeda.

Todas as providências referentes à organização material e funcional da Escola só têm sentido se visam garantir e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. A luta pela conquista de condições dignas de trabalho/estudo na Escola é, lato sensu, educativa e deve ser empreendida pela comunidade escolar como um todo, em conjunto com os pais dos alunos. Aliás, as administrações progressistas das Secretarias de Educação costumam ser sensível às reivindicações por infra-estrutura adequada. Sabem que a existência dessa infra-estrutura é uma das condições da melhoria da qualidade de ensino, e investem maciçamente em reformas e manutenção de prédios escolares, bem como em distribuição de equipamentos e materiais didáticos necessários ao processo educativo.

Além desse aspecto, no entanto, há que se destacar a dimensão educativa stricto sensu da luta por melhores condições materiais de ensino-aprendizagem.

Questões como reforma da Escola, violência e depredação, falta de material e de funcionários são problemas que, ao serem discutidos por alunos, professores, pais, funcionários e comunidade, podem gerar respostas criativas e inovadoras. Estas, por sua vez, podem ser integradas ao Currículo, sempre que este se propõe a partir da realidade do aluno, para voltar a ela e transformá-la. Uma situação de reforma, por exemplo, pode ser um recurso educativo. Nas aulas de Matemática, é possível quantificar o material necessário, verificar quanto já foi usado e quanto ainda falta para usar, fazer levantamento de preço dos materiais, comparar os custos e os salários dos diferentes trabalhadores etc. Nas aulas de Português, os professores

podem propor entrevistas com a equipe encarregada, bem como organizar grupos que escrevam relatórios sobre os trabalhos que vão sendo executados. Em História, os alunos remontam às origens da reforma, consultam pessoas da comunidade e da direção para ver como começou o processo, e as dificuldades que nele encontraram, e assim por diante.

No entanto, não é nada fácil tratar o Currículo numa perspectiva dinâmica, onde os conhecimentos não são vistos como abstrações, mas como instrumentos de compreensão e transformação da vida de cada dia.

A Escola: centro de formação de educadores

O "educador-dirigente" deve, portanto, envolver toda a comunidade escolar e centrar esforços na luta pela conquista de tempo, dentro da jornada diária de trabalho, para que não só os professores de 1ª a 4ª série, mas também os pedagogos se aprofundem coletivamente no estudo dos conteúdos curriculares da escola fundamental e na forma de se estabelecerem vínculos entre estes conteúdos e a vida dos alunos. A existência de tempo para que o docente e o pedagogo se tornem estudantes é condição indispensável à melhoria da qualidade do ensino. É preciso muita competência para desenvolver uma ação educativa integrada, em que os professores procurem deixar as ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, concebidas como diferentes modos de se apropriar do real. Sabemos que, atualmente, esta competência escasseia entre os educadores. O professor médio de hoje foi a "criança pobre" de ontem. Aos trancos e barrancos, conseguiu sobreviver ao "extermínio" promovido pela Escola Pública de 1º Grau. É um vitorioso, portanto. "Escolheu" a Habilitação para o Magistério em nível de 2º Grau, porque não havia outra opção: era o curso considerado mais fácil, e com garantia de emprego.

Depois de três anos, em que é informado de algumas generalidades em Educação, recebe um diploma e vai dar aula, como substituto, numa Escola da periferia, onde lhe dizem que ele deve praticar o sócio-interacionismo piagetiano e estabelecer relações entre o patrimônio cultural da Humanidade e a experiência concreta do "aluno pobre". Na sala de aula, é claro, ele se limita a reproduzir os padrões aprendidos com a professora, no tempo em que o "aluno pobre" era ele.

Então, quando fracassa em seu objetivo de ensinar à classe, dizem-lhe que ele é um incompetente e não tem compromisso com as classes populares... A história do professor de 5ª a 8ª série e dos pedagogos é a mesma, acrescentando-se mais três ou quatro anos numa faculdade particular de baixa qualidade.

Diante dessa situação, os "educador-dirigentes" precisam tratar os professores como se deseja que estes tratem os alunos, ou seja, levando em conta suas condições concretas de existência e dando-lhes meios para que construam conhecimentos que lhes permitam interferir na realidade. Para tanto, devem propiciar a realização de encontros sistemáticos onde se possa iniciar a crítica do senso comum contido na atividade dos professores e na sua própria atividade.

Como abrir espaço na Escola para que a prática pedagógica deixe de ser realizada quase às escondidas, entre quatro paredes e com as portas fechadas, para tornar-se objeto de discussão e crítica? Isto pode ser feito mudando-se o caráter formalista das reuniões já previstas no calendário escolar, como as de Planejamento, as Técnico-administrativas e as de "Comissão de Classe e Série". Além disso, é possível programar a realização de atividades culturais na Escola, coordenadas por alguns professores, enquanto outros se reúnem no grupo de estudos.

Ao mesmo tempo, o "educador-dirigente" devem ter clara a necessidade de pressionar a Administração, para que ofereça as condições institucionais necessárias à construção coletiva

de um projeto pedagógico na Escola. O pagamento de "horas-atividade" para serem realizadas fora da sala de aula, em trabalho coletivo, é uma delas. Outra proposta que está sendo encaminhada por Administrações progressistas é a de aumentar a jornada semanal do professor de vinte para trinta horas, pagando o mesmo que ele receberia se trabalhasse em duas escolas.

Considero a frequência a Congressos, Encontros e Conferências de educadores atividades importantes, porém apenas indiretamente ligadas à construção do projeto pedagógico da Escola, já que se dirigem aos educadores enquanto indivíduos, em ocasiões pontuais. A Unidade Escolar é o espaço privilegiado de formação profissional permanente, onde grupos de professores, com objetivos comuns podem decidir, coletivamente, o que precisam aprender, para que seus alunos aprendam.

A Reflexão Coletiva Sobre a Prática Pedagógica

Conquistado o tempo necessário para que o grupo de professores possa reunir-se por série e por área, é preciso ter claro como utilizar bem este tempo para formar, na Escola, uma equipe de dirigentes comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino público. Não se trata de aprender algo totalmente novo, mas de tornar crítica uma atividade já existente, desenvolvendo-se o hábito de refletir sobre os problemas que surgem na prática educativa.

GRAMSCI fornece algumas pistas de como se dá o processo de formação: "O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado", diz ele, referindo-se à elevação do senso comum. E continua: "Deve haver indução e dedução combinadas, lógica formal e lógica dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato e sim concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva."

Uma das sugestões que GRAMSCI oferece, para criar um grupo homogêneo de intelectuais, refere-se à organização de uma equipe de redatores de jornal ou revista, mas poderia aplicar-se à formação de um grupo de professores empenhados em formular um projeto pedagógico para a Escola. Tal grupo constituiria "um tipo de colegiado deliberativo, que buscasse incorporar a competência necessária para operar de um modo realista". Ao exercer a crítica de modo colegiado, o grupo contribuiria para integrar os trabalhos individuais "num plano e numa divisão de trabalho racionalmente pré-estabelecidos". Este plano nasceria dos problemas e necessidades dos educadores, em sua prática junto a alunos com problemas e necessidades concretos. Trata-se, portanto, de algo completamente distinto e até mesmo oposto ao planejamento abstrato e imposto aos educadores na década de 70, como uma técnica neutra.

GRAMSCI afirma que através da sugestão e da crítica colegiada, feita através de conselhos, sugestões, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca, mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria, a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio individual, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica.

Superando o Senso Comum Pedagógico

Transformar a Escola em um Centro de produção e difusão de conhecimento é um desafio que o "educador-dirigente" deve enfrentar solidariamente com os membros da equipe escolar e da comunidade.

O processo de formação de educadores, empreendido na própria Unidade Escolar - sob a coordenação do diretor/dirigente, de pedagogos e de professores competentes -, deve levar, de forma contínua e sistemática, à superação do senso comum na prática pedagógica. Isto implica identificar e criticar os fragmentos de concepções e teorias educacionais aí presentes. Por exemplo, o professor que se curva à autoridade do livro didático, tornando-se um escravo das diretrizes nele contidas, está revelando a existência, em seu ideário pedagógico, de vestígios da Pedagogia Tradicional, também conhecida como Concepção Humanista Tradicional.

Outros traços da concepção Tradicional são a ênfases na repetição de informações e a desconsideração da realidade presente como objeto de estudo. Entretanto, fragmentos da Pedagogia Nova, ou Concepção Humanista Moderna, podem ser encontrados na ação deste mesmo professor, quando ele ou recorre ao discurso de que é preciso respeitar as diferenças individuais dos alunos, para deixar de lado as crianças com dificuldades, ou amontoa alunos num pseudotrabalho em grupo e recusa-se a orientá-los, para não ser diretivo. Elaborando o plano anual como mera exigência burocrática, ele revelará marcas do Tecnicismo, ao operacionalizar os objetivos comportamentais. Mas, quando for justificar o fracasso da maioria dos alunos, recorrerá a jargões inspirados nas teorias da Carência Cultural, dizendo que os alunos não aprendem porque suas famílias são pobres e desestruturadas.

A atuação dos diretores e de outros pedagogos também é permeada por resquícios dessas diferentes concepções. Exigem filas e uniformização à moda tradicional; quer boas relações humanas como manda a Pedagogia Nova; são controladores, segundo a cartilha tecnicista; e concordam com os professores em valerem-se do conceito de -Carência Cultural - para colocar fora dos muros da Escola à responsabilidade pelos altos índices de repetência e evasão.

Na verdade, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista e as teorias da Carência Cultural têm muito pouco a ver com os estereótipos presentes no discurso e na prática dos educadores. Cada uma dessas tendências se baseia numa determinada percepção do conhecimento e da natureza da relação entre Educação e Sociedade.

A Concepção Humanista Tradicional ou Pedagogia da Essência fundamenta-se numa Sociologia Positivista, que separa sujeito e objeto do conhecimento, sendo que este é visto como inerentemente neutro. A visão liberal, indissociável desta concepção, considera que o conhecimento é externo ao indivíduo e a ele imposto. Essa reificação do Conhecimento, visto como fato natural e necessário e não como produto humano, é responsável por grande parte da alienação experimentada em nossas escolas, fazendo com que os modelos (conhecimentos) apresentados aos educandos sejam destacados da vida. Os alunos não se reconhecem neles. Preocupados em elevá-los a uma essência imutável, os professores desprezam o movimento da existência concreta. Isto acarreta a imposição absolutista de uma visão de mundo, que nega a realidade do aluno.

É certo que a Pedagogia Tradicional tem sérias limitações:

- o Conhecimento é visto como um produto acabado e a Educação se voltam para o passado;
- a criança não é considerada;
- o adulto é o ideal a ser atingido;
- há um total descaso pela Psicologia.

Apesar disso, como afirma SAVIANI, a Concepção Humanista Tradicional é mais progressista que a Concepção Humanista Moderna ou Pedagogia Nova, pois parte do princípio de que todos os homens têm a mesma essência e são capazes de aprender, enquanto esta última termina por justificar e reforçar a desigualdade entre os homens.

A Concepção Humanista Moderna ou Pedagogia Nova, ao questionar as conseqüências da postura positivista em Educação, baseia-se, dentre outras fontes teóricas, numa nova Sociologia, uma Sociologia Fenomenológica a partir da qual as explicações da realidade não são mais colocadas numa hierarquia de adequação, mas sim reconhecidas como versões igualmente válidas do mundo: do objetivismo, cuja conseqüência era o autoritarismo dogmático, passa-se ao subjetivismo relativista; abandona-se a busca da Verdade, que, se não é absoluta, é uma aproximação incessante em relação a uma visão cada vez mais abrangente do mundo.

Para a Pedagogia Nova, o Conhecimento é algo que se constrói durante a aprendizagem, e que está em constante mudança, refletindo as transformações da sociedade, ao mesmo tempo contribuindo para estas transformações. O importante não é o que se aprende, mas **como se aprende**. Assim, a ênfase desloca-se dos conteúdos para os métodos de aprendizagem.

Ao contrário da Concepção Humanista Tradicional, não propõe nenhum modelo a ser atingido pela Educação; considera que os objetivos devam brotar naturalmente do próprio processo de desenvolvimento da criança, em interação com o meio ambiente.

Enquanto a Pedagogia Tradicional articula o ensino com o Conhecimento considerado como produto, a Escola Nova entende que o Conhecimento se identifica com seu processo de desenvolvimento e, portanto, ensino é pesquisa. De acordo com essa concepção, pesquisar é realmente introduzir o método científico na atividade educativa: a partir de um problema que surge da livre atividade do aluno levantam-se os dados sobre os quais são formuladas hipóteses explicativas. Professor e alunos, juntos, realizam a experimentação que confirma ou rejeita estas hipóteses. Entretanto, o que a Escola Nova acaba por defender é um simulacro de pesquisa, pois, como diz SAVIANI, a pesquisa é a incursão no desconhecido, mas o desconhecido só se define em confronto com o conhecido. Ninguém é pesquisador se não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propôs a ser cientista, pois o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais - trata-se daquilo que a sociedade, e no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. A Pedagogia Nova, enfim, concebe uma Educação voltada apenas para o presente e supervaloriza a criança e a Psicologia, desprezando as contribuições do mundo adulto.

A ênfase nos aspectos técnico-pedagógicos da Educação, introduzida pela Escola Nova e exacerbada no Tecnicismo, matou dois coelhos de uma cajadada só:

- aperfeiçoou o ensino nas escolas destinadas às elites, pois nestas havia condições de aplicar os métodos renovados, que desenvolviam a criticidade, a cooperação, a criatividade, com base em conteúdos ricos e aprofundados;
- rebaixou o nível do ensino destinado às camadas populares, já que, nas escolas a elas destinadas, os métodos renovados não puderam ser aplicados corretamente, pois exigiam recursos inexistentes; perderam-se, assim, os aspectos positivos do ensino tradicional, aligeirando-se os conteúdos transmitidos aos alunos, e confundindo-se autodisciplina e não-dogmatismo com anarquia e omissão do professor.

De tudo isto, não se conclui a necessidade de uma reconciliação com a Pedagogia Tradicional, mas uma superação real desta, coisa que a Pedagogia Nova prometeu e não fez.

Tal superação é conseguida através da Concepção Dialética, que, ao contrário da Concepção Humanista Tradicional e da Concepção Humanista Moderna, concebe a Educação como determinada pela estrutura sócio-econômica, e não como determinante desta. Apesar disso, atribui a ela certo espaço de autonomia. As teorias da Carência Cultural, por exemplo, quando se filiam à Concepção Dialética, chamam a atenção para o fato de que a Escola pode superar a marginalização cultural do aluno, levando em conta suas características e necessidades.

A Concepção Dialética concebe a Educação como elevação até modelos (Conhecimentos) que não são destacados da vida, mas, ao contrário, aprendem as contradições que explicam o movimento transformador da vida. Elevar-se significa galgar níveis cada vez mais amplos de compreensão da realidade, de maneira a superar uma visão fragmentária dela, característica do senso comum. Possuir modelos é possuir uma teoria sobre a realidade que possa dirigir a prática; é possuir uma concepção de mundo articulada.

Supera-se a dicotomia adulto-criança, promovida tanto pela Concepção Humanista Tradicional quanto pela Concepção Humanista Moderna. A criança contém em si a possibilidade do adulto; o adulto contém em si a criança que já foi. Estabelece-se o equilíbrio entre Sociologia e Psicologia: o homem é produto e, ao mesmo tempo, produtor da sociedade.

A Concepção Dialética, adotada pelos educadores comprometidos com os interesses populares, é algo que se está fazendo, graças à contribuição de um conjunto de trabalhadores intelectuais que estão a favor do movimento da História. Ela implica que o professor:

- considere a si e aos alunos como agentes sociais, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social. Como resultado da ação pedagógica, o aluno se eleva do nível em que se encontra ao nível onde se acha o professor. Esta elevação exige que ele aluno - se esforce e se submeta a uma rigorosa disciplina intelectual. A consequência, em última instância, é a alteração da prática social;
- estimule a iniciativa e a criatividade do aluno sem abrir mão da sua iniciativa de professor;
- favoreça o diálogo dos alunos entre si, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente;
- leve em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

O "educador-dirigente", por sua vez, ao guiar-se por uma Concepção Dialética de Educação, perceberá que as mudanças na prática educativa só podem acontecer através do envolvimento de toda a equipe escolar, num movimento de baixo para cima; reconhecerá também que ele e os professores são agentes sociais - e, portanto, estão em constante interação com a realidade à sua volta -; estimularão a iniciativa e a criatividade de professores e alunos, sem perder de vista as diretrizes mais amplas que garantam a unidade da Educação brasileira; favorecerá o diálogo dos professores entre si, com os alunos e com a comunidade, para que o trabalho pedagógico seja um trabalho coletivo; criará oportunidades para que a "inocência em Educação. seja superada, traçando com o grupo de professores um programa para sanar lacunas de formação quanto ao domínio das áreas do Conhecimento escolar e de ciências como Psicologia da Aprendizagem, Sociologia e Metodologia.

Acima de tudo, o "educador-dirigente" deve fazer de si e de sua equipe o lema de GRAMSCI: "pessimismo da inteligência, otimismo da vontade".

Projeto Pedagógico e Gestão Democrática

Desenvolver um projeto pedagógico na Escola não pode ser confundido com organizar grupos de formação em serviço para professores. Esta atividade é importante, mas de modo algum é a única necessária àquele propósito. É bom lembrar, com Maria Amélia

GOLDBERG, que enfatizar a formação e o aperfeiçoamento de agentes educacionais como única saída para os problemas do ensino é compactuar com a "ideologia do beatério", segundo a qual o Magistério é um sacerdócio, que não precisa ser bem-remunerado, pois o docente já retira satisfações maiores "do exercício beatífico de sua profissão". A autora defende a necessidade de valorização econômica e social dos agentes educativos, como condição para que eles possam comprometer-se com mudanças qualitativas na Escola Pública. No entanto, a

luta por melhores salários não pode assumir um caráter corporativista, em que o professor quer ganhar cada vez mais e produzir cada vez menos.

A construção de um projeto pedagógico na Escola exige a articulação de uma série de ações, que envolvem não só valorização profissional do professor, através de salários e oportunidades de formação, como garantia de condições materiais de trabalho, com prédios em bom estado, materiais didáticos de qualidade e em quantidade adequado, e módulo de funcionários preenchido.

Essas ações, para terem êxito, devem ser fruto de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar. A participação de todos os setores - educadores, alunos, funcionários e pais nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da Escola darão a ela melhores condições de pressionar os escalões superiores por autonomia e recursos.

Se todos participam nas decisões que dizem respeito à Escola, todos devem avaliar os resultados obtidos através do seu trabalho. Quando os alunos fracassam, quem está sendo reprovado não é só ele, mas, principalmente, o projeto pedagógico, que se revelou inadequado. E a Escola pressa prestar contas desse fracasso à comunidade a qual serve.

Para concluir, é bom lembrar que o projeto pedagógico elaborado coletivamente, sob a coordenação de um "educador-dirigente" compromissado com a Escola Pública de boa qualidade, não pode deixar de ser também um projeto cultural.

A Escola não pode continuar ignorando solenemente os recursos culturais que existem à sua volta. Abrir os portões da Escola não significa apenas fazê-lo literalmente, para que a comunidade possa usar o espaço no final de semana, organizando jogos, festas, encontros etc. Esta "abertura" deve propiciar também a entrada, na Escola, dos eventos e discussões, que estão mobilizando a sociedade no presente: falta de moradia, direitos dos menores, discriminação racial ou sexual, ecologia, Aids, desenvolvimento científico, atuação de deputados e vereadores, crise financeira, crise de valores, greves etc. Todas essas questões podem ser trazidas para dentro da Escola, através de filmes, peças teatrais, ou de debates, palestras e mesas-redondas, com a presença de vanguardas dos diferentes movimentos ou instituições sociais.

Ao mesmo tempo, a "abertura dos portões" deve significar a possibilidade de alunos e professores também poderem sair fisicamente da Escola, a fim de que desenvolvam atividades como estudo do ambiente físico e social dos arredores, excursões a pontos históricos da cidade, ida ao teatro, ao cinema ou a manifestações de arte e folclore.

Todas as ações descritas, entretanto, perdem o sentido se tiverem o caráter de "eventos".

Elas precisam estar integradas ao Currículo e devem ser organizadas e articuladas pelo coletivo dos professores, ao planejarem anualmente seus cursos de Português, História, Ciências, Geografia, Artes etc.

Uma Escola assim - aberta, viva, em constante interação com a realidade, dirigida democraticamente, sem excluir ou desqualificar ninguém - irrita e atemoriza as desses dominantes, pois deixa de estar a seu serviço e passa a articular interesses e necessidades da maioria da população.

Bibliografia

ARROYO, Miguel. Dimensões de supervisão educacional no contexto de práxis educacional brasileira. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 41, 1982.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, 1982.

FUSARI, José Cerchi. Tendências históricas do treinamento e educação. In: A dileção e a questão pedagógica. São Paulo: SE/CENP, 1990.

GOLDBERG, Maria Amélia. Por que temos sido e talvez continuemos sendo inocentes em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 17, 1976.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

MELLO, Guiomar, et al. Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez, 1985.

NOGUEIRA, Madza. Seis professores a procura de um caminho. ANDE, São Paulo, n. 4, 1983.

PARO, Victor. A utopia da gestão escolar democrática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, 1987.

SAVIANI, Dermeval. A teoria da curvatura da vara - para além da teoria da curvatura de vara. ANDE, São Paulo, n. 1 e 2, 1983.

Celso Antunes nasceu em São Paulo em 1937. É bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo, mestre em Ciências Humanas e especialista em Inteligência e Cognição, além de Técnicas de Ensino e Aprendizagem, membro consultor da Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar, reconhecida pela UNESCO.

Dificuldade de Aprendizagem ou de Sensibilidade?

_ Bom dia, professora Maura! Como hoje é seu primeiro dia de trabalho em nossa escola, ainda antes de apresentá-la aos alunos, gostaria que a senhora identificasse quais alunos irão desenvolver dificuldades de aprendizagem.

_ Ótimo senhor diretor. O senhor pode me dizer quais são se é que existe um ou alguns?

_ Isso eu ainda não sei professora. Não fizemos o teste, mas a senhora poderia começar sua atividade fazendo...

_ Teste? Que teste senhor diretor?

_ É simples, coloque pedacinhos de papel branco em uma bolsa e misture a eles cinco ou seis pedacinhos vermelhos. Peça depois a cada aluno, que sem olhar, retire um papelzinho. Os que saírem com o vermelho, por certo, apresentarão dificuldades de aprendizagem...

Exagero? Sem dúvida, mas de maneira alguma fantasia.

O que na realidade acontece na maior parte das nossas escolas é um procedimento mais ou menos análogo, ao se rotular crianças com dificuldade de aprendizagem. Se não existe o sorteio aleatório, existe à vontade de se considerar limitados os que apresentam alguma dificuldade na habilidade, que a escola ou a cultura vigente considera válida.

Uma criança, ou mesmo um adulto, com imensa inabilidade para desenvolver relacionamentos interpessoais não é rotulada como tendo dificuldade de aprendizagem, mas se apresenta dificuldade na leitura, o rótulo já lhe cai bem. Mas, convenhamos! O que é mais importante na vida? Aprender a ler ou fazer amigos? Saber matemática ou ser capaz de sobreviver à violência das grandes cidades? Apresentar facilidade para compor ou desenhar ou possuir notável capacidade de memorização para hierarquias dinásticas impostas pela História?

De maneira geral, todos os seres humanos apresentam limitações nesta ou naquela habilidade e praticamente ninguém é proficiente em absolutamente tudo, mas dependendo da cultura em que se nasce e da escola que se frequenta, as nossas inabilidades são consideradas irrelevantes e, assim, somos rotulados como “normais”, enquanto que outros, por falta de sorte, ainda que extremamente habilidosos nesta ou naquela ação, recebem o rótulo de “anormais” porque não desenvolvem plenamente do domínio da leitura, da compreensão de mensagens, da capacidade de cálculo ou do raciocínio matemático ou ainda a audição, a fala ou a expressão escrita.

Não pretendemos com o exposto, afirmar que não existem dificuldades específicas e que estas não mereçam ser trabalhadas. Seria tolice e ato desumano defender essa tese e negar essa ajuda, quando possível. O que se pretende afirmar é que a rotulação inconseqüente é quase uma rotina e o elenco de habilidades importantes para viver são literalmente negligenciados pela educação convencional. Muitas vezes, uma criança apresenta dificuldades de leitura e compreensão de um texto, pelo infortúnio de apresentar disfunções somente notadas no ambiente cultural em que nasceu. A estrutura fonética da língua portuguesa, por exemplo, é essencialmente diferente da estrutura da língua inglesa e esta, por sua vez, apresenta insondáveis abismos em uma comparação com o árabe ou o chinês e, dessa forma, se a criança possui sérias deficiências na compreensão de sistemas de escritas logográficas, como a chinesa, mas nasceu no Brasil, será para sempre “normal”, como seria “normal” uma criança que com essas dificuldades nascesse na China, mas tivesse que viver apenas aprendendo e falando português.

Isto posto, ficam as questões que esta crônica pretende sugerir: primeiro, o corpo docente de uma escola após cuidadosa reflexão e plenamente sintonizada com o destino que deseja os seus alunos deve destacar quais habilidades importa desenvolver e, desta forma, ampliar o leque das que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem; segundo, identificar crianças com essas efetivas dificuldades e buscar meios, instrumentos, recursos e pessoas, para que seja prestada efetiva ajuda, não esquecendo jamais que benefício algum se mostra eficiente se antes de perceber sua ação carimbamos ou rotulamos os alunos.

Do exposto sobra uma singela conclusão. Nada é mais fácil na atividade docente que rotular este ou aquele aluno, nada esconde mais depressa nossa efetiva incompetência que achar que a dificuldade de uma criança não se deve a qualidade de nosso trabalho e, portanto na maior parte das vezes quando rotulamos uma pessoa como portadora de dificuldade de aprendizagem, estamos evidenciando nossa óbvia dificuldade de sensibilidade.

Texto 2

COMO MINISTRAR CONTEÚDOS COM UM JOGO DE PALAVRAS

Existe a possibilidade de se ministrar um tema de História ou Geografia, Matemática ou Ciências, Língua Inglesa ou Portuguesa sem ficar à frente da classe expondo e, dessa forma, impondo a monotonia e o cansaço?

Pode esse tema, posteriormente avaliado, garantir igual ou maior compreensão e lucidez por parte dos alunos, que se ministrado através de aula expositiva? É possível na regência dessa aula, conquistar a certeza de que sua apresentação não suscitará indisciplina, desinteresse e apatia? Pode esse tema garantir ao professor menos dispêndio de energia que o imposto por aula tradicional?

A resposta a essa pergunta é afirmativa e, ainda de quebra, a ela outra conquista positiva se agregará. Será possível com esse trabalho alcançar não apenas as disciplinas acima relacionadas como outra qualquer, poderão esse trabalho, devidamente adaptado, ser executado em qualquer série ou nível de escolaridade e, bem mais que apenas uma compreensão literal do que se expõe, será possível trabalhar-se simultaneamente o texto e contexto, desenvolvendo do raciocínio lógico e levando os alunos a uma aprendizagem significativa e exploração de habilidades operatórias mais amplas que as provocadas por simples explanação.

No desempenho desse trabalho o professor poderá estar se aproximando dos sonhos de Piaget, ao levar o aluno não a conquistar um conhecimento interiorizando-o de fora para dentro, mas construindo-o interiormente em um processo de assimilação, tornando o apreendido compatível com as estruturas mentais do aprendente e, dessa forma, específico para cada um. E tudo isso apenas com a coragem em se substituir uma tradicional exposição por um envolvente e motivador Jogo de Palavras.

Mas, como fazê-lo?

Em primeiro lugar garantindo que os alunos tenham “alguma idéia” sobre o tema, conquistada através de uma leitura ou de outro processo de informação. Em segundo lugar, organizando os alunos em duplas, trios ou quartetos e, dessa forma, fazendo-os falar e, por falar estimular as estruturas mentais do pensar; por último organizado, com critério e acuidade, uma, duas ou três sentenças sobre o assunto escolhido.

Após a seleção dessas questões, extremamente pertinentes e significativas em relação à essência e objetivos do texto, fragmentá-las separando cada uma das palavras e escrevendo cada palavra em um pequeno quadrado de papel. Mais fácil é quadricular-se uma folha antes, escrever as palavras em cada dos quadrados e somente depois cortá-la.

Esse emaranhado de palavras, amontoadas ao acaso e unidas fora de ordem compõe o recurso material do “jogo de palavras”.

Com tantas cópias desse material, quantas duplas, trios ou grupos se contarem em classe, basta entregá-la aos alunos destacando que sua tarefa, à imagem de quem monta quebra-cabeças,

será tentar ordenar as frases, emprestando-lhe sentido lógico. Algo, por exemplo, similar que afirmar “É construção coisa não que de, mas fora processo o interativo de um conhecimento vem interior” e que ordenado expressaria “O conhecimento não é uma coisa que vem de fora, mas processo interativo de construção interior”.

Ao se envolverem no desafio que essa atividade abriga, os alunos encontrariam motivação por ver substituída sua postura passiva de ouvinte por ação solidária de jogador; motivados, não se desviariam da tarefa e, portanto, estariam interessados e disciplinados, os professores economizariam energia, pois estaria substituindo tradicional discurso, por ajuda interativa e, essa aula, levaria o aluno a falar, trocar idéias, buscar esquemas de solução e por essas vias pensar, usando habilidades que envolveriam análise e síntese, comparação e classificação, dedução e contextualização. Ao invés de se colocarem de forma passiva diante de um texto, estariam exercitando esquemas de assimilação em atividade pura diante do objeto da aprendizagem, simbolizados pelo texto fragmentado, ao qual buscariam uma estrutura lógica. Nessa atividade o professor transformou texto em contexto, colocaram em ação mecanismos de uso dos hemisférios cerebral direito e esquerdo e, levando a seus alunos jogo desafiador e atraente, através do mesmo ensinou que o novo conhecimento não se sobrepõe aos conhecimentos anteriores, mas a eles se compõe modificando-o.

Texto 3

Dados da autora

Elizabeth Bittencourt Martins

exrbittencourt@yahoo.com.br

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora efetiva de Biologia na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Professora Adjunta de Ciências na Prefeitura do Município de São Paulo.

O plano de curso como caminho da autonomia pedagógica da escola

O trabalho desenvolvido dentro das escolas tende a atender necessidades imediatas e ser encarado como rotina, sem nos darmos conta das implicações mediatas que terão na comunidade escolar.

Das recentes reformas que sofreu o ensino, a de maior significância para o fazer pedagógico foi à obrigatoriedade de elaboração, pelas equipes escolares, dos Planos de Curso - o cerne pedagógico do currículo. Esta feitura exigiu muitas leituras, nova posturas e amplos debates dentro do corpo docente. Como Coordenadora Pedagógica, colaborei na seleção das leituras e organização dos debates, sendo a relatora do documento final, hoje já homologado.

Em mãos o documento acabado, pretende resgatar neste estudo, sob nova ótica, e com o auxílio de bibliografia complementar, a importância que teve esta elaboração para nossa escola, e as principais conquistas alcançadas.

Na formalização deste texto, foram consultadas três obras de metodologia científica sobre elaboração de monografias (Severino, 1993; Victoriano e Garcia, 1996; e Traldi e Dias, 1993), buscando sua adequação aos padrões de redação exigida nas normas técnicas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Panorama educacional

O cenário nacional

“O mundo é em cores e a escola é em preto e branco”

Esta constatação, feita em 1991 no III Seminário Nacional que discutiu Modernidade e Ensino Básico (Niskier, 1997) precedeu a elaboração de Manifestações Gerais que apontavam alguns pontos iniciais da problemática educacional brasileira.

Estas considerações serviram para uma série de reflexões que desembocaram na promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº. 9394/96. Sua elaboração foi baseada no substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, com a colaboração do então Senador Marco Maciel. Nas palavras deste último, as inovações propostas neste texto legal caracterizam um novo projeto para a educação: “Necessitamos uma mobilização nacional pela educação, como as reformas econômicas, um projeto nacional, um programa social, uma prioridade do país e um pacto do Estado”.

A situação do ensino médio

“O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação” (DCNEM: 2)

Neste parágrafo, contido na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) fica registrado o empenho em se dar orientação e contribuir para a organização curricular das escolas de ensino médio, visando à expansão com qualidade. O currículo, desta forma, deve ser articulado em torno de eixos básico orientadores da seleção de conteúdos significativos e organizados em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

A indicação de organizar os conteúdos num contexto interdisciplinar já obriga o corpo docente a uma séria revisão dos conteúdos propostos, em sua ordenação. Quando se alia este fazer interdisciplinar à contextualização, outro nível de providências se estabelece, por condicionar a transmissão dos conhecimentos relevantes à ambiência dos alunos. Estes objetivos ficam claros na seguinte colocação:

“A estruturação por áreas de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais, orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia, ou humanismo numa sociedade tecnológica”.(id: 12).

A resignificação paulista

“A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais de nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.” (Freire, 1996).

A Secretaria do Estado da Educação elaborou o Parecer 67/98 - “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais” - que teve por objetivo orientar as equipes escolares na feitura de seus Regimentos, numa perspectiva de autonomia. Desta forma, buscava-se atender a reestruturação do ensino, formulada na recente LDB e também aos anseios dos educadores, que clamavam por melhores condições de participação nas comunidades, promovendo o debate democrático.

Neste momento, as escolas precisaram estudar com afinco a legislação e as condições em que era favorecida a condição de participação dos quadros escolares na elaboração de seus Regimentos. Muitas das proposituras apresentadas conflitavam frontalmente com os termos do Parecer 67/98, e outras não atendiam a diversos outros documentos legais, já consagrados.

Reconhecer a diferença entre “autonomia” e “liberdade” foi um processo onde se confrontaram os pontos de vista. As escolas puderam atender aos seus anseios, dentro dos princípios da autonomia, sempre respeitando as leis e orientações advindas de órgãos superiores - o que não equivale a uma liberdade plena.

Nos aspectos administrativos, a autonomia nas decisões foi muito pequena, enquanto que, nos aspectos pedagógicos os docentes reconheceram que poderiam desenvolver novas propostas de trabalho. Assim sendo, passou-se a desenvolver o Plano de Curso, dentro dos critérios estabelecidos, ampliando-se o espaço democrático.

A distinção entre projeto pedagógico e currículo

No Parecer 67/98, no Título II, que trata da Gestão Democrática, estabelece a elaboração de um Plano de Gestão quadrienal, que em seu Art. 9º, inciso III, prevê autonomia na gestão pedagógica, especialmente através do Plano de Curso. Neste ficam garantidas a organicidade e continuidade dos conteúdos, através da integração e seqüência os componentes curriculares. Na verdade, o Plano de Curso, elaborado pelo corpo docente em decisão plenária, será operacionalizado através dos Planejamentos específicos de cada componente curricular, englobando metodologias e temas transversais. Sem dúvida, a autonomia dos docentes aí se estabelece, através de projetos pedagógicos específicos, orientados pelo Plano de Curso.

Assim, equivale ao conceito de Coll (1987):

“Entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução”.

No Parecer 67/98 o termo “currículo” tem um significado mais amplo, e está alocado no Título IV, que trata da Organização e Desenvolvimento do Ensino. Na verdade, a questão curricular se insere num contexto mais amplo, que é a “política curricular” (Souza, 1999), que envolve a aplicação de recursos e investimentos, uma vez que incrementa a produção de materiais de orientação curricular, conduz a formação continuada de professores e determina mecanismos de controle e avaliação. No entender desta autora: Na prescrição das Diretrizes Curriculares Nacionais pode-se entrever o interesse do Estado em assegurar certa homogeneidade cultural e manter o controle sobre o sistema educacional.

A organização do currículo por áreas de conhecimento difere de um currículo organizado por disciplinas, este condicionando a identidade do profissional, como vinha ocorrendo. Sem dúvida, esta forma de organização fragmentada está ultrapassada dentro do mundo globalizado, mas de uso arraigado nos sistemas de ensino.

Assim, a Secretaria de Educação vem fixando normas que disciplinam o tempo da jornada escolar (dias letivos, número de horas anuais, semanais e diárias) e distribuição das disciplinas e carga horária. As matrizes curriculares vão refletir diretamente na atribuição de aulas no início do ano letivo.

Sem dúvida, muitas das determinações legais estão sendo acompanhadas nas suas implementações, através de diferentes meios de avaliação institucional. A reforma do ensino médio está apenas se iniciando e muitas propostas certamente estão sendo estudadas, encaminhando o ensino para o uso de novas práticas metodológicas que assimilem cada vez mais os avanços tecnológicos.

As discussões sobre o currículo escolar são alvos de grande interesse por parte dos professores, que acompanham com interesse os rumos da educação nacional e as implicações que possam vir a ter no cotidiano da escola.

Os docentes e suas especialidades:

“Será, portanto na proposta pedagógica e na qualidade do protagonismo docente que a interdisciplinaridade e a contextualização ganharão significado, pois por homologia, deve-se dizer que o conhecimento desses dois conceitos é necessário, mas não suficiente. Eles só ganharão sentido pleno se forem usados para reorganizar a experiência espontaneamente acumulada por professores e outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos” (Parecer CEB 15/98).

Quando se fala em protagonismo docente deve se ter em mente as várias identidades dos professores, seres sociais concretos, com modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas e interpretar informações, como define Gatti (1996) em seu estudo sobre o assunto.

O protagonismo docente nem sempre tem sido encaminhado para o desenvolvimento de propostas conjuntas, por ser preciso que cada um se desvele e se revele ao outro, permitindo uma nova compreensão sobre os fenômenos estruturados. É preciso que os grupos ajam com intencionalidade nesta ação. Para que ela se concretize, é necessário alto grau de maturidade, que permita falar e saber ouvir, respeitar o outro em favor da harmonia e da produção do grupo (Ferreira, 1999).

A contextualização implica na troca de experiências, buscando nos aprendentes seus referenciais, e utilização destes recursos nos projetos didáticos. O repensar da prática docente dos envolvidos implica numa diferenciação do “fazer pedagógico”, que vai sendo avaliada positivamente durante o processo (Fazenda, 1999).

Os saberes docentes de cada especialista se refletem numa cultura própria, com símbolos e códigos que dificultam a comunicação entre os profissionais. A comunicação, buscando a interação docente é permeada principalmente pela fala, como teoriza Gusdorf (1995): “Se eu falo, é menos para mim que para o outro; falo para me dirigir ao outro, para me fazer compreender. A fala é aqui como que o” traço de união “. Mas para que o outro me compreenda, é preciso que a minha linguagem seja a sua - que ela dê a outra procedência sobre mim, que seja tanto mais inteligível quanto ela é, ainda por cima denominador comum”.

Com este parágrafo, podemos verificar a importância do discurso individual e da capacidade de argumentação dos participantes. Deixar a linguagem do cotidiano e argumentar com clareza e racionalidade com outros especialistas, com fins pedagógicos, é um desafio. As idéias são selecionadas e defendidas, visando a elaboração do Plano de Curso, e a qualidade do Plano vai depender da capacidade argumentativa dos Professores envolvidos, conforme estudo de Carraher (1999).

Nesta busca por melhor comunicação entre as várias linguagens, diferentes recursos são utilizados, como o símbolo, o gesto e a entonação. O registro de todas estas idéias oralizadas deve ser completo, incluindo as particularidades dos participantes. A própria não-verbalização de uma idéia, expressa por um olhar contendo confiança ou desconfiança, deve ser considerada antes do registro final.

A escrita, registro de todas as idéias apresentadas e discutidas, requer ainda uma outra especificidade, que é a interlocução à distância - aquela que supera os limites do tempo e do espaço, não atingidos pela fala (Dietzsch, 1989). A própria formalidade da escrita, que tem seu sistema próprio de comunicação e segue regras próprias para este bom desempenho, pode modificar as idéias oralizadas. Assim, o texto produzido deve ser revisto por todos os participantes dos debates e sua significação conferida.

As ações pedagógicas na Escola

Ambiência educativa

As escolas estaduais que atuam unicamente com alunos de ensino médio têm características marcantes no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas:

- a) Faixa etária dos alunos acima dos 14 anos, ou seja, no auge da adolescência, com conflitos entre sua identidade e alteridade;
- b) Opções no grupo para comportamentos diversos da infância, tais como: rebeldia contra as instituições, modismos, despertar da sexualidade e curiosidade por substâncias psicoativas;
- c) Recebem alunos de diversas escolas estaduais das imediações, encaminhados pela Diretoria de Ensino, com grupos já estabelecidos, que entram em conflito com os demais, ao se socializarem.

Nesta escola em particular, situada em bairro de classe média, interferem mais dois fatores:

- d) As comunidades locais, formadas por muitos ex-alunos, esperam que os alunos de suas famílias tenham condições de prestar vestibular e nele terem sucesso. Nisto colabora o histórico da escola, tida como “de qualidade”, e para a qual acorrem alunos de comunidades distantes em busca de um ensino tido por tradicional;
- e) Muitos jovens que antes freqüentaram escolas particulares nela também se matriculam, por dificuldades da família continuar custeando as mensalidades e outros compromissos escolares. Estes alunos acabam sofrendo uma dupla pressão, que corresponde à perda dos antigos amigos e posição social, e ainda têm dificuldade de serem aceitos pelos colegas, oriundos de camadas mais populares da população, e com conhecimentos do ensino fundamentais menos elaborados.

As classes são compostas da forma mais heterogênea possível, mas mesmo assim, muitas vezes os professores trabalham com dificuldade em ambiente com tantas variáveis educacionais e comportamentais.

Um fator relacionado aos recursos do sistema, mas de grande significância para o funcionamento da escola é a ausência de merenda escolar, ou algum outro substitutivo. Com os recentes impactos econômicos, a grande maioria da população trabalha, e as famílias contam que os jovens “já sabem cuidar de si mesmos”.

Ocorre que muitos estão despreparados para esta responsabilidade de se alimentarem, ou prepararem seu próprio alimento, e vêm para a escola sem a resistência necessária para suportarem as cinco horas do período. Este fato provoca transtornos por si só, ainda mais quando algum colega oferece, dentro ou fora da escola, alimentos ou bebidas que possam prejudicar ainda mais seu desempenho.

Para os alunos do período noturno o quadro é ainda mais assustador, pois muitos chegam de uma jornada de trabalho de oito horas consecutivas, e muitas vezes não dispõem de recursos para adquirir qualquer lanche. Juntando-se ao cansaço natural, a alimentação insuficiente condiciona baixo aproveitamento escolar e altas taxas de evasão.

Desenvolvimento do Plano de Curso

“Em todo ato de verdadeira criação científica, quando uma nova visão de mundo é criada, existe um salto qualitativo. É necessário abandonar todos os auxílios do passado, porque o novo não é uma versão melhorada do velho”. (Alves, 1969).

As discussões se iniciaram pelo conceito de que o ensino médio corresponde a um ciclo de escolaridade a ser cumprido em três anos após o ensino fundamental, de oito anos. Isto posto,

é evidente que aqueles conceitos serão retomados, buscando-se a sua consolidação e aprofundamento.

A questão fundamental foi buscar um tema que pudesse ser desmembrado em três etapas, e com significância para toda comunidade. Logo, o tempo, de três anos de duração deste nível de ensino foi resignificado em passado, presente e futuro.

Buscando na experiência dos primeiros aprendizados acadêmicos, nos lembramos dos três níveis de desenvolvimento dos estágios: observação, participação e regência.

Associando o passado a observação, se convencionou que no primeiro ano as diversas áreas buscassem na origem da Terra e das civilizações, sua inspiração. Assim, os componentes curriculares ficam voltados ao estudo do Homem, quando ainda tinha uma vida imersa na Natureza e sua ciência era fundamentada na observação.

Da mesma forma, no segundo ano, o que se associou foi o presente à participação. O Homem gerando as principais formas de conhecimento de que hoje desfrutamos, interagindo com a Natureza e produzindo as bases das ciências modernas. A origem da sociedade urbana e os meios de produção da indústria e do comércio ficam amplamente explorados.

No terceiro ano, o futuro sendo regido pelo Homem, será estudado. Os desafios das ciências hoje, com os problemas ecológicos, éticos e sócio-econômicos de uma sociedade em crescimento acelerado sendo transformada rapidamente pela tecnologia.

Os Professores das diferentes disciplinas ficaram com a incumbência de estudar as Propostas Curriculares propostas pela Secretaria de Educação deste estado, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e os Descritores de Competências exigidas pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Com as propostas básicas estabelecidas acima, os Professores de mesma disciplina receberam o desafio de elaborarem planejamentos para suas próprias disciplinas para os três anos, com seqüência crescente de complexidade, da primeira à terceira série. Os tópicos principais foram apostos em folhas soltas, que foram afixadas lado a lado, componente a componente. Isto feito, todos puderam observar as propostas dos demais componentes curriculares.

A partir deste momento a correlação entre os diferentes planejamentos começou a ser estabelecida. Também foram ouvidos professores, que para desenvolverem plenamente seus conteúdos dependiam de conhecimentos prévios de outros componentes curriculares. Na medida do possível, todos foram atendidos. Nem sempre a aceitação de uma nova idéia foi aceita de imediato por todos os professores do mesmo componente curricular. A Coordenação esteve sempre presente para intermediar as discussões e amenizar os embates, propondo propostas conciliadoras.

Este processo se iniciou ao final de julho/1999 e se desenvolveu durante todo o segundo semestre letivo, principalmente nas reuniões de HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Quando as idéias já estavam bastante maturadas e haviam condições emocionais

para tanto, foi organizado em um dia de Atividade Pedagógica, uma Jornada Pedagógica (Anexo I) para discussão dos resultados parciais obtidos.

Um representante de cada área apresentou para toda equipe as linhas mestras que foram desenvolvidas e os resultados alcançados em cada área. A atividade, acompanhada pela Coordenação, Núcleo de Direção e Supervisão teve resultado satisfatório além do esperado, e correspondeu no entendimento dos presentes a uma capacitação em serviço de alta qualidade.

Ao final do ano letivo, os Professores julgaram importantes não formalizar as propostas elaboradas, aguardando os Professores que viessem por remoção no início do próximo ano letivo, o que se fez. Por ocasião do Planejamento do ano 2000, os Professores que haviam participado das discussões e elaboração do Plano de Curso apresentaram aos demais esta proposta, que foi aceita por todos, com raras modificações. A forma final foi impressa e encadernada nos Anexos ao Plano de Gestão - Ano 2000. Cópias foram distribuídas a todo corpo docente, e se mantém à disposição de quaisquer interessados.

A partir desta definição para o ano de 2000, foi decidida a implantação deste novo Plano de Curso nas primeiras séries. Nas segundas e terceiras séries foram feitas adaptações, tendo-se em vista o desenvolvimento dos conteúdos na(s) série(s) anterior (es). No ano de 2001 o Plano ficará vigorando para os primeiros e segundos anos, com o terceiro ano ainda recebendo adaptações. Somente em 2002 estará em vigor em todas as séries do ensino médio, quando os alunos que iniciaram o curso em 2000 estiverem concluindo este ciclo.

Com o Plano de Curso estabelecido, os professores dos diferentes componentes curriculares elaboraram seus Planejamentos, visando detalhamento e operacionalização da decisão do colegiado.

Concluindo uma etapa e iniciando um programa

O fio do pensamento do ensinante muitas vezes não coincide com o fio imaginário e do pensamento próprio do aprendente. “O ideal da pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios dos ensinantes e aprendentes e fazer pesca abundante de conhecimentos”. (Assmann, 1998)

Na busca da qualidade, dado o primeiro passo, o desafio é continuar caminhando. A validade da nova proposta vai ser testada na vivência da sala de aula. As articulações propostas vão ficar sujeitas ao desgaste do cotidiano e o desejo de voltar atrás.

A divulgação dos tópicos principais dos conteúdos programáticos contidos no Plano de Curso aos alunos das respectivas séries colaborará na sua implantação pelo professor e comprometimento de toda comunidade, em verificar a eficácia de sua aplicação.

A avaliação contínua do processo de implantação se faz necessária e a produção de conhecimentos dinamizada pela troca de experiências é indicada, como propõe Valente (1996). A avaliação institucional é recomendada durante e ao final de cada período letivo, com a abrangência preconizada por Perrenoud (1998).

Considerações finais

Todo ensinamento formal começou um dia, e os ensinantes eram chamados de filósofos, donde surgiu a Filosofia. Logo, seu campo de estudos foi se estendendo, e surgindo as várias ciências que hoje conhecemos, ou que ainda estão por surgir.

Portanto, quando se pretende manter diálogo com ciências diferentes das nossas especialidades, o melhor caminho ainda é o da Filosofia, da qual selecionamos um trecho bastante significativo para encerrar este trabalho:

“Mundo é variado no seu igual. Os dias têm chuva e sol. Noite e dia. Estrela e nuvens carregadas, tempestades e bonança. Vida tem saúde e doença, nascimento e velhice. As palavras são falsas e verdadeiras. Os desejos são fortes e frágeis. Há grandeza, pequenez, conflito, comunhão, solidariedade, solidão, alegria, angústia, paz, guerra, amor, ódio, saber, ignorância, ontem, hoje, amanhã...” (Rodrigues, 1998).

Bibliografia

- ALVES, R. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*, São Paulo: Loyola, 1969.
- BRASIL, Parecer CEB/CNE 15/98. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, aprovado em 01/06/98 e homologado em 25/06/98.
- BRASIL, Resolução CEB no 3. Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Bases Legais: Introdução. Aprovada em 26/06/98.
- CARRAHER, D. W. *Senso crítico – do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira, 1999
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1999.
- FAZENDA, I. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. In: FAZENDA, I.(org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, M. E. *Ciência e interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, I.(org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, S. L. *Introduzindo a noção de interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, I.(org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1999.
- NISKIER, A *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- PERRENOUD, P. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor*. São Paulo, FDE: Série Idéias, v. 30, p. 205-251. 1998.
- SÃO PAULO, Parecer CEE 67/98 CEF/CEM. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovado em 18/03/98.
- SEVERINO, A J. *Metodologia do trabalho científico*. 19 Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOUZA, R. F. *Uma agenda crítica para a discussão das diretrizes curriculares para o Ensino Médio*. Revista da Educação / APEOESP, São Paulo: 10 Maio/1999.
- TRALDI, M. C. e DIAS, R. *Monografia passo a passo*. Campinas, SP: Alínea, 1998.
- VALENTE, W. R. *A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade para a produção de conhecimento*. Caderno de Formação / APEOESP, São Paulo: vol. 2. pp. 9-13, Nov./1996.
- VICTORIANO, B. A D e GARCIA, C. C. *Produzindo monografia*. 4.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 1996.

ANEXO 3.5

REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

**Disciplina: Gestão Educacional
IESC**

Professora: Gorete

Data: 04/07/2005

Ao contatar a professora da disciplina em questão, solicitei o Plano de Ensino para ter idéia do que seria abordado nas suas aulas, já que a observação desencadeia um tema bastante abrangente. Inicialmente houve muitos questionamentos e explicações a respeito do Plano, e percebi muita resistência em me fornecer o Plano. Deixou claro que seria impossível, retirar o documento da Instituição, xerocar ou realizar qualquer cópia.

Explicando As necessidades de conhecer o documento e que nenhuma informação seria usada para julgamento ou exposição tanto do documento, quanto da professora, ou equipe que elaborou a professora em concordância com a coordenadora do Curso disponibilizou o documento.

Data: 25/07/2005

Essa é a 1ª aula de que observo nessa Universidade. O início da aula é as 21:00 h, mas os alunos parecem cansados e demoram a retornar para a sala de aula, estão em horário de intervalo, já são 21:25h e a minoria está presente. Eu me coloco nas primeiras carteiras visto que a classe se dispõe com carteiras de maneira aleatória. Não há critério de disposição. As carteiras são espalhadas, e cada aluno ao chegar se agrupa com os colegas mais a fins, alguns aproveitam para descansar mais um pouco, e chegam a cochilar até que a aula se inicie. A professora enquanto aguarda a chegada de mais alguns alunos, vai ao encontro de um grupo e senta-se juntamente com eles.

De acordo com uma conversa anterior com a professora, essa me informou o nº de alunos matriculados = 28 alunos. Mas nunca aparecem todos, sempre a classe tem menos alunos do que o esperado. Hoje compareceram 18 alunos, que chega cada um de uma vez, atrapalhando o andamento da aula. A professora interrompe sua fala cada vez que um aluno adentra a sala de aula.

Assim que percebe que a hora já está adiantada, a professora me apresenta à classe, como pesquisadora da Unisantos, falando um pouco do projeto, visto que já havia recebido anteriormente o projeto para conhecimento dos objetivos, metas e tema que será pesquisado durante as observações.

Coloquei-me a disposição da classe, para qualquer assunto, e que ficaria sempre observando as aulas, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a disciplina, e aprender com eles diferentes de formas de ensino-aprendizagem, visto que o tema de minha pesquisa é a respeito de avaliação de aprendizagem no curso de pedagogia. Sempre enfatizando que todas as anotações realizadas na aula, serviriam para minha análise futura, e não mencionaria o nome da universidade, professores, alunos, classe. Tudo ficará em sigilo de acordo com as normas estipuladas pela Universidade e a ética profissional que nos estabelece.

Ao iniciar a aula a professora explica sobre como a disciplina Gestão da Escola – Infra-estrutura é um tema a ser tratado sobre a organização de uma escola.

A professora explica diversos passos para o sucesso da gestão de um diretor no ensino fundamental, e foca a avaliação contínua como uma delas, mas não envolve nenhum aluno. Porém nenhum aluno questiona ou faz qualquer pergunta. Percebo que a aula é mais expositiva do que compartilhada.

As explicações da professora continuam com o suporte do quadro negro

▪ **“A avaliação não começa nem termina na sala de aula”.** A avaliação do processo pedagógico envolve o Planejamento e o Desenvolvimento do processo de ensino. Assim, é necessário que a avaliação cubra desde o Projeto Curricular e a Programação, até o ensino em sala de aula e saiba os seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos).

▪ Tradicionalmente, o que observamos é o processo de avaliação reduzir-se ao terceiro elemento: a aprendizagem produzida nos alunos. **Percebemos um processo de avaliação formativa, mas isto não tem nenhum sentido, porque a informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e todas as oportunidades encontradas em sala de aula, como o relacionamento professor-aluno, relacionamento entre alunos e entre os alunos e o professor.**

▪ A real finalidade da avaliação: ela tem o poder de reprovar. A reprovação tem como objetivos **peneirar, selecionar e excluir. Por que não substituir a pedagogia da repetência, do fracasso, pela pedagogia do sucesso, da promoção? “Uma avaliação que privilegia o aluno como beneficiário, pensando em sua individualidade com suas necessidades básicas a serem atendidas”.**

Data: 01/08/2005.

O tema a ser trabalhado nesta aula se refere às políticas e técnicas da equipe de dirigentes/gestores da escola.

A professora inicia sua fala questionando: “qual a idéia que vocês têm sobre equipe? Como se configura o trabalho numa unidade de ensino, onde não há unificação do trabalho contínuo, porém fragmentado?”.

Explica que a direção é a cabeça da equipe, e que a coordenação segue como seu imediato. A compreensão por todos os profissionais da unidade sob aspectos de união, ou seja, conhecimento das regras, limites, sistemas, colocando-os sempre a par das mudanças que acontecem, atinge-se um trabalho constante e progressivo, de acordo com os planejamentos ou projetos elaborados pela Instituição.

Abordando sobre a coordenação pedagógica: “tendo à coordenação pedagógica a condução de atividades fim da escola, ou seja, mediadora do trabalho realizado pelos professores, avalia constantemente os projetos e verifica todas as necessidades educacionais, conduzindo planejamentos, sempre com o intuito de aprimorar os conhecimentos que envolvem os alunos”.

Nesse momento a professora comenta que vários autores abordam sobre o assunto, e é bom sempre conhecer vários deles para que a reflexão seja mais ampla e as críticas mais produtivas. Por isso sugere que as alunas realizem revisões bibliográficas para uma visão geral e mais atual sobre a consciência educacional.

Data: 08/08/2005

Tema tratado na aula: Planejamento e trabalho coletivo – princípios pedagógicos e epistemológicos do planejamento educacional.

O projeto pedagógico não é um instrumento simplesmente técnico não é burocrático, não podemos descontextualizá-lo porque ele é estruturado em torno do currículo. Então a organização curricular prevê ações pedagógicas..... que hoje são orientadas pelos DCN's, que, ultrapassam o que chamamos de currículos mínimos obrigatórios. **Se planejar consiste na realização das ações e procedimentos dos professores para a tomada de decisões, então temos de buscar conhecimentos e analisá-las de acordo com a realidade da escola.** Ver o que ela necessita concretamente e então elaborar o plano ou projeto para a instituição. Este nunca deve ser engavetado, todo planejamento é elaborado com vistas às necessidades reais, porém elas podem mudar então o planejamento também será alterado é claro..... sempre colocando ao grupo as alterações realizadas para que possam dar opiniões, discuti-las, e compreender o porque das mudanças.

Nessa aula a professora aborda o tema e solicita que os alunos se agrupem para contextualizar alguns textos que ela sugere, como diretriz as seguintes questões:

- Planejar para que? A função social da escola e os desafios para educadores.
- Unidade entre teoria e prática.
- O planejamento e a organização do trabalho pedagógico escolar.

Os textos que ela solicitou foram retirados da obra de: LIBÃNEO, José Carlos – Educação Escolar: políticas, estrutura e organização – 2003.

Cada equipe poderá escolher dentre os tópicos a serem estudados, o grupo de assunto que mais lhe interessar para apresentação na próxima aula. Deverão formar três grupos com números iguais de participantes, e todos deverão ter oportunidade de participar da apresentação, pois a avaliação será individual (para apresentação) e grupal (elaboração do trabalho a ser entregue), tendo como objetivos a discussão dos quadros teóricos relacionados aos textos propostos e amarrados aos que forem inseridos (se a equipe achar necessário).

Grupo 1

Os conceitos de organização, gestão, direção e cultura organizacional,
As concepções de organização e de gestão escolar,
A gestão participativa, (pg.315-330)

Grupo 2

A direção como princípio e atributo da gestão democrática: a gestão da participação,
Princípios e características da gestão escolar participativa,
A estrutura organizacional de uma escola com gestão participativa. (pg. 330-344).

Grupo 3

As funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola,
O planejamento escolar e o projeto pedagógico curricular
A organização geral do trabalho direção e coordenação. (pg. 344-351)

Vocês devem aproveitar o tempo desta aula, reunir-se, iniciar a leitura, contextualizar o que acharem necessários. Estou aqui à disposição para qualquer dúvida. A apresentação pode ser em forma de seminário, relatório ou atividades explicativas. Os instrumentos de apoio ficam a cargo de cada equipe.

Observação:

A aula a partir daquele instante estaria disponível para os agrupamentos, leitura e questionamentos junto do professor para sanar dúvidas ou quaisquer outras abordagens relacionadas ao trabalho proposto. Nesse dia estavam presentes 15 alunos, dos 28 matriculados, porém as equipes se formaram rapidamente, pois já estavam acostumados, relatou-me uma aluna que estava sentada o meu lado, quando perguntei como seriam inseridos os alunos que haviam faltado. De acordo com o costume, respondeu-me. Os alunos presentes se auto dividiram e escolheram os temas. Formaram-se então, duas equipes com nove alunos e uma com 10 alunos. Como estavam presentes 15 alunos formaram-se duas equipes com oito e quatro alunos respectivamente. Três alunos não permaneceram na sala de aula, simplesmente arrumaram seus materiais e se retiraram da sala de aula, sem permissão da professora (esta não se alterou, colocou falta para eles, conforme me contou no final da aula), pois nem lhe comunicaram. Os demais alunos se reuniram, um grupo iniciou a leitura do texto escolhido, e o outro solicitou a presença da professora. Solicitaram algumas bibliografias que pudessem auxiliá-los no trabalho.

No final da aula a professora me explicou que os alunos que se retiraram fariam parte do grupo três, por exemplo, o que os dois grupos presentes não escolhessem, ficaria para eles, então acharam melhor ir embora e resolver o problema outro dia. A professora me diz que estava supondo, pois já havia ocorrido algo parecido em outra ocasião.

Data: 15/08/2005

A professora faz a chamada e deixa a cargo do primeiro grupo o início da apresentação.

Apresentação dos trabalhos

Grupo 1:

Os conceitos de organização, gestão, direção e cultura organizacional,
As concepções de organização e de gestão escolar,
A gestão participativa, (pg.315-330).

Todos os nomes apresentados são fictícios, para preservação da identidade.

A primeira apresentação foi realizada pelas alunas Maria Ângela/Fátima : com ajuda do slide.

Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais, o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância às relações hierárquicas, os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa, os alunos são ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar. Organizar significa dispor de forma ordenada. A ação de planejar o trabalho da escola, está relacionado à utilização de recursos, coordenarem, avaliar o trabalho das pessoas tendo em vista a realização dos objetivos.

A gestão educacional é uma atividade que está à disposição de objetivos da organização escolar. Observamos várias concepções de gestão: centralizada, colegiada, participativa e co-gestão. Depois nós falaremos bastante da gestão participativa, que é que mais nos identificamos (a equipe). Falando ainda sobre o conceito de gestão – direção – é função desta, canalizar o trabalho conjunto das pessoas, orientando e integrando os funcionários da escola.

Com base no entendimento de que as organizações escolares se caracterizam como unidades sociais em que se destacam a interação entre pessoas e sua participação ativa na formulação...é oportuno ressaltar aspectos informais da organização escolar, introduzindo o conceito de cultura organizacional.

Toda organização planejada pode ser considerada formal (é isso Professora? A professora concorda, e sugere que a aluna continue), Mas aqui e agora iremos abordar a organização informal, porque vamos falar dos comportamentos, ações e relacionamento dos grupos, equipes da escola. Tem-se chamado também de cultura organizacional (a aluna Lê uma anotação) essa expressão corresponde ao chamado clima da escola, organizacional, ambiente.

É importante considerar que a cultura organizacional aparece de duas formas:

- Cultura instituída
- Cultura instituinte

A cultura instituída é referente a normas, rotina, grade curricular, horários e normas.

A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam em suas relações e na vivência cotidiana.

Levar em conta a cultura organizacional da escola é exigência prévia à formulação, ao desenvolvimento e à avaliação do projeto pedagógico-curricular e atividades que envolvem tomadas de decisões: currículo, estrutura organizacional, relações humanas e práticas de avaliação. Agora a Célia e Julia vão apresentar as concepções de organização e gestão.

Célia/ Júlia:

Falaremos de duas concepções, a técnico-científica e a sócio-crítica. Na técnico-científica a visão burocrática é muito favorecida na escola. A direção é centralizada em uma pessoa e as decisões vêm de cima para baixo, e basta cumprir o plano que é imposto.

As escolas que operam com o modelo técnico-científico dão muito peso à estrutura organizacional:

- Organograma de cargos e funções,
- Hierarquia de funções,
- Normas e regulamentos,
- Centralização de informações.

Esse é o modelo mais comum que encontramos na realidade. Na concepção sócio-crítica ela é concebida como aquela que agrega as pessoas, tem intenção nas ações e são democráticas.

O processo de tomada de decisão dá-se de forma coletiva possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar em uma relação de colaboração.

Agora vou passar a palavra pra Gabriela e Nancy, que vão falar sobre a concepção democrático-participativa.

Gabriela/ Nancy:

Acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Valoriza o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisão, mas é necessário que sejam colocadas em prática para promover melhores condições do processo ensino-aprendizagem.

Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sóciopolíticos e pedagógicos da escola.

Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.

Qualificação e competência profissional.

Nas instituições, não pode jamais deixar de lado, ou só para a coordenação pedagógica. Se tiver alguém que não concorda, fala agora, para podermos entender bem esse processo.

O significado do termo direção escolar, difere de outros processos direcionais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois a realização eficaz das atividades implica:

- Intencionalidade,
- Definição de um rumo educativo,
- Tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos.

Se toda escola cumprisse esses pontos com certeza haveria uma formação mais condizente com o que se pede hoje.

Destacamos mais alguns pontos da função do diretor da escola, mas quem fala sobre isso é a **Laura:**

Sabemos das várias atribuições que o diretor da escola possui, mas para enfatizar mais algumas funções desse profissional, é preciso destacar que esta figura pode alterar todo funcionamento de uma instituição, não sozinho, mas se tiver conhecimento e sabedoria suficiente para desenvolver um trabalho coletivo, e unido, fará toda a diferença nessa escola, por isso com:

- **Participação junto do grupo,**
- **Proporcionar e propiciar diálogo entre o grupo, oportunizar discussão coletiva,**
- **Conduzir a autonomia individual e coletiva entre os componentes da equipe.**

Mas autonomia democrática não significa irresponsabilidade, se as decisões são tomadas coletivamente, participativamente, as práticas são aceitas pelo grupo, por isso deve haver uma direção que administre e conheça o pedagógico.

Vamos ouvir agora a Ana Maria falar sobre o próximo tópico que se trata dos princípios e características da gestão escolar participativa.

Ana Maria:

Conforme já foi explorado e muito bem lembrado pela Sônia, a escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos..... e são propostos os seguintes princípios de uma gestão democrática participativa:

Autonomia da escola e comunidade educativa,

- Relação orgânica entre direção e equipe,
- Envolvimento da comunidade no processo escolar,
- Planejamento de atividades, formação continuada para professores,
- Análise de problemas,
- Avaliação compartilhada,
- Relação humana produtiva e criativa.

Tudo isso em busca de objetivos comuns. A autonomia da escola é o fundamento da concepção democrático participativa, que é a razão de ser do projeto pedagógico da escola. Por isso ela é defendida como a faculdade das pessoas de autogovernar-se, decidir sobre o próprio destino. Uma instituição autônoma é aquela que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização.

Dessa forma, a organização escolar transforma-se em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem. Porém, quando se trata de escola pública, não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública. Recursos que asseguram salários, condições de trabalho e formação continuada não são originárias da própria instituição.

Portanto os controles, local e comunitário não podem prescindir das responsabilidades e da aferição dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar, significando que a direção deve ser exercida tendo em conta, de um lado o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas, conforme as características particulares e sua responsabilidade, e de outro a adequação e a aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino.

É muito interessante esse ponto: as autoridades podem atribuir autonomia às escolas para com isso desobrigar o poder público de suas responsabilidades. Se por sua vez as instituições escolares se organizam segundo critérios e diretrizes restritas aos limites estritos de cada uma, perdem de vista, diretrizes gerais do sistema e sua articulação com a sociedade. Subordinando-se às diretrizes dos órgãos superiores, pode acontecer que as escolas as apliquem mecanicamente. Sem levar em conta condições reais de seu funcionamento. Quando citamos a relação orgânica nos princípios da gestão escolar, queríamos nos referir ao exercício conjunto responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe.

Porque precisamos planejar? Porque buscamos resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, estratégias de ação, cronogramas e formas de controle e de avaliação.

Observações:

A professora interrompe por um instante para perguntar o quanto falta para finalizar a apresentação, pois faltam 5 minutos para o sinal.

A aluna responde que ainda tem bastante coisa, pois falta um tópico inteiro para apresentar.

A professora pede que encerre a apresentação deixando o final para a próxima aula, visto que alguns alunos já começaram a sair, e o horário da aula já está terminando. Para a próxima aula, comenta ela, esse grupo termina a apresentação e o próximo grupo apresenta o trabalho.

Data: 22/08/2005

A professora inicia a chamada aguardando que mais alguns alunos cheguem, pois estão em horário de intervalo, e sempre demoram a voltar para a sala.

Comunica a todos que a apresentação do grupo dois vai dar início e que eles têm aproximadamente vinte minutos para completar o trabalho, e logo em seguida o grupo três apresenta o seu.

Grupo2

Ana Maria:

Só resgatando onde paramos na última aula, Porque precisamos planejar? Porque buscamos resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, estratégias de ação, cronogramas e formas de controle e de avaliação.

Thalita:

Abordando sobre a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, qualificação profissional e a competência técnica. A escola é espaço de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo. Assim todas as decisões e procedimentos organizativos devem ser acompanhados e avaliados com base no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. É preciso insistir que o conjunto das ações de organização de trabalho na escola está voltado para as ações pedagógico-didáticas em razão dos objetivos básicos da instituição.

Para tratar sobre a Estrutura Organizacional a Amélia vai falar.

Amélia:

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE UMA ESCOLA COM GESTÃO PARTICIPATIVA

Para atingir suas finalidades as instituições determinam papéis e responsabilidades. A maneira pela qual se compreende a divisão de tarefas e de responsabilidade, relacionamento entre os saberes, determina a estrutura organizacional.

Esse organograma apresenta elementos de composição da estrutura organizacional básica, som os setores e as funções típicas de uma escola.

Organograma básico da escola

Conselho de escola: o conselho tem vários atributos, dentre eles envolve aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Direção: o diretor coordena, organiza, gerencia todas as atividades da escola, e o assistente desempenha as mesmas funções, na condição de substituo direto.

Setor técnico-administrativo: responde pelos meios que asseguram o desenvolvimento dos objetivos e funções da escola.

Secretaria: cuida da documentação, escrituração....

Zeladoria: cuida da manutenção, conservação, limpeza.....

Vigilância: acompanhamento dos alunos em todas as dependências do edifício, exceto sala de aula, orientando-os sobre normas disciplinares e atendendo-os em caso de acidentes ou enfermidades.

Serviço de multimeios: compreende biblioteca, laboratórios, equipamentos, audiovisuais e videoteca.

Setor pedagógico: compreende atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. Como constitui funções especializadas que envolvem habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos específicos de Pedagogia.

Coordenador Pedagógico ou Professor Coordenador: coordena, acompanha, assessora, apóia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Relacionar-se com os pais e com a comunidade no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

Orientador Educacional: cuida do atendimento e acompanhamento individual dos alunos e suas dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento escola-pais e de outras atividades compatíveis com a sua formação profissional.

Conselho de escola ou série: é órgão de natureza deliberativa acerca da avaliação discente, resolvendo quanto às ações preventivas e corretivas sobre o rendimento dos alunos, sobre o comportamento deles, sobre promoções e reprovações e sobre outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar do alunado.

Corpo docente e alunos: corpo docente é o conjunto de professores em exercício na escola, sua função consiste em contribuir para o objetivo prioritário da instituição, o processo de ensino-aprendizagem. Além de seu papel específico de docência, também têm a responsabilidade de participar da elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico, da realização das atividades escolares, das decisões do conselho de escola, de classe ou série, das reuniões com pais (especialmente na comunicação e na interpretação da avaliação), e de todas

as atividades cívicas e culturais, recreativas. O corpo discente inclui os alunos e suas instâncias de representatividade.

Bom assim finaliza nossa apresentação, e esperamos que tenhamos contribuído para melhor compreensão das responsabilidades de um gestor educacional e sua equipe para uma melhor qualidade de ensino.

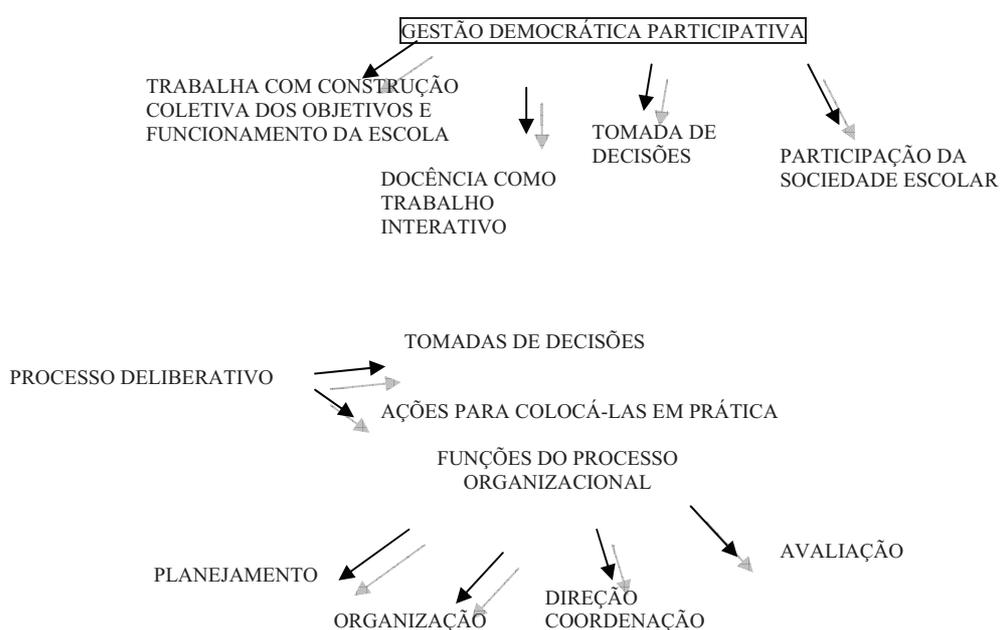
Professora: muito bem pessoal bela apresentação e com conteúdo muito bem explorado, estão de parabéns. Agora o próximo grupo pode iniciar sua apresentação, se o tempo for curto terminam na próxima aula e debateremos em seguida, combinados?

Grupo 3

Joana:

Acho que se amarrarmos os trabalhos apresentados daria para sintetizar o nosso. Acho difícil falar por último, porque parece que tudo já foi falado né, por isso se estiver muito repetido, vocês me avisam, eu tento retomar. (a aluna utilizou palavras chaves que ia escrevendo na lousa e explicando o conteúdo abordado – está é cópia fiel da lousa).

Funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola.



Assim vamos detalhar cada uma dessas funções: **o planejamento consiste nas ações e procedimentos para tomadas de decisões a respeito dos objetivos.** Partindo da realidade observada, elabora-se um plano ou projeto para a instituição. Esse planejamento possibilita que a equipe escolar elabore a partir das previsões realizadas, e priorizando atividades que necessitam de mais atenção. A atividade de planejamento é o resultado do projeto-pedagógico,

sendo este um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho da escola, vê metas, ações. **É pedagógico porque formula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, sempre indicando o porquê e como se ensina, orientando o trabalho educativo para finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores.** É curricular porque propõe o currículo. O referencial concreto da proposta pedagógica. Deve-se observar que o projeto pedagógico curricular é um documento que reproduz as intenções e o modus operandi da equipe escolar. **Não basta ter o projeto é preciso que seja levado a sério e seguido – ou alterado conforme as necessidades observadas.**

Agora a Silmara vai falar sobre a Direção e Coordenação.

Silmara:

Pretendo finalizar nossa apresentação agrupando as tarefas da direção e coordenação formando assim uma espiral, representando algo que não tem um fim. Por exemplo: Tanto a direção quanto à coordenação devem trabalhar de forma agrupada, para uma gestão democrática, porém como representado acima, esta não tem fim, apenas começo.



A gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento desse trabalho, incluindo a avaliação de desempenho tanto de professores como alunos. Dirigir e coordenar significa ter a responsabilidade de fazer a escola funcionar com o envolvimento de todos.

Para que o sistema de organização da escola funcione é primordial realizar a avaliação. Esse é o acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente. **A avaliação mostra as dificuldades surgidas na prática do dia a dia, pois se observa tanto no planejamento como no funcionamento do trabalho.**

Tenho a impressão de concluirmos nosso trabalho, considerando que sempre algo a mais foi inserido e nossos conhecimentos alterados de acordo com as diferentes visões que cada um aqui possui.

Professor: ótimo trabalho pessoal. Só gostaria de ressaltar, que pensem sobre a pertinência e ligação estabelecida entre os trabalhos apresentados e as contextualizações realizadas durante as apresentações em vista das questões solicitadas.

- Planejar para que? A função social da escola e os desafios para educadores.
- Unidade entre teoria e prática.
- O planejamento e a organização do trabalho pedagógico escolar.